

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Individualizovaná výuka českého jazyka podle metody
MGML**

Individualized Czech language teaching methods by MGML

Jana Suchá

Vedoucí práce: PhDr. Jana Kargerová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Individualizovaná výuka českého jazyka podle metody MGML vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 13. března 2015

Podpis:

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Janě Kargerové, Ph.D. za její vstřícný přístup, cenné rady, podněty a připomínky při zpracování diplomové práce.

Rovněž bych chtěla poděkovat Mgr. Janě Šenkyřikové za vstřícnost a podporu při realizaci akčního výzkumu.

Podpis:

Abstrakt

Diplomová práce s názvem Individualizovaná výuka českého jazyka podle metody MGML představuje didaktický systém MultiGradeMultiLevel, jenž byl vyvinut na základě potřeb vzdělávání chudých vesnických obyvatel v Rishi Valley, v Indii. Jedná se o vysoce strukturovaný systém, který využívá heterogenity žáků ve třídě. Uskutečňuje se na základě dokonale připraveného učebního prostředí a aktivity staví na principech konstruktivismu. Stěžejní myšlenka odpovídá teorii ruského psychologa Lva Vygotského tzv. zóny nejbližšího vývoje. Cílem výzkumné části práce je realizovat a reflektovat výuku českého jazyka dle metody MGML, tedy na základě akčního výzkumu ověřit možnosti aplikování metody v prostředí české školy. Výuka proběhla v programu Začít spolu, neboť je svými principy MGML nejbližší. Dospěli jsme k závěru, že metodu lze využít jako prvek obohacení výuky na české primární škole.

Klíčová slova

metoda MultiGradeMultiLevel, individualizace, diferenciacce, program Začít spolu, scaffolding, milestone, RIVER

Abstract

The diploma thesis titled Individualized Czech language teaching methods by MGML represents MultiGradeMultiLevel didactic system, which was developed based on the training needs of poor rural people in Rishi Valley, in India. It is a highly structured system, which uses the heterogeneity of students in class. It is realized in perfectly prepared learning environment and with activities based on the principles of constructivism. The main principles correspond to the theory of Russian psychologist Lev Vygotsky called Zone of proximal development. The aim of the study is to realize and reflect the teaching of Czech language using the MGML-Methodology and thus use action research to verify the possibility of applying the method in the Czech school environment. The teaching took place in the program Step by Step, because its principles are closest with the MGML-Methodology approach. We conclude that the method can be used as an enriching element in teaching at Czech primary school.

Key words

MultiGradeMultiLevel-Methodology, individualization, differentiation, Step by Step programme, scaffolding, milestone, RIVER

Obsah

Úvod.....	9
I. Teoretická část.....	11
1 Vymezení pojmů individualizace a diferenciaci.....	11
1.1 Diferenciaci	12
1.2 Individualizace	13
2 Otevřený didaktický systém MultiGradeMultiLevel.....	17
2.1 Vznik a vývoj otevřeného didaktického systému MGML	17
2.2 Prostředí školy a třídy	19
2.3 Lešení	20
2.4 Milestone.....	22
2.4.1 Zkouška.....	23
2.5 Hlavní zásady aktivit.....	24
2.6 Police s materiály	27
2.7 Formy učení	28
2.8 Organizace dne v satelitní škole.....	29
2.9 Spolupráce rodiny se školou	30
3 Vzdělávání a role učitele v systému MGML.....	32
4 Německo–indická spolupráce v rámci Univerzity Regensburg	33
5 Program Začít spolu	35
5.1 Organizace vyučování a struktura dne v programu Začít spolu.....	35
5.2 Hodnocení	37
5.3 Spolupráce školy s rodinou	38
5.4 Inkluzivní vzdělávání	38
6 Porovnání metody MGML a programu Začít spolu	40
7 Závěr teoretické části.....	45

II. Praktická část	47
8 Praktické řešení výzkumných otázek	47
8.1 Vymezení problému a cíle praktické části	47
8.2 Metodika výzkumu.....	48
8.2.1 Povaha výzkumu a metody	48
8.3 Prostředí výzkumu a výzkumný vzorek.....	49
8.3.1 Charakteristika školy	49
8.3.2 Charakteristika třídy	50
9 Výuka dle metody MGML v prostředí programu Začít spolu	52
9.1 Proces přípravy milestonu.....	52
9.1.1 Vyjasnění tématu	52
9.1.2 Vývoj materiálů	53
9.1.3 Struktura a grafická podoba milestonu	53
9.1.4 Tvorba konceptu symbolů a barev.....	55
9.1.5 Dokumentace rozvržení třídy.....	56
9.2 Rozvoj klíčových kompetencí a cíle jednotlivých částí v milestonu	56
9.2.1 První část milestonu.....	56
9.2.2 Druhá část milestonu	57
9.2.3 Třetí část milestonu.....	59
9.2.4 Čtvrtá část milestonu	60
10 Reflexe dle Korthagenova cyklu	62
10.1 2. února 2015.....	62
10.2 6. února 2015.....	66
10.3 9. února 2015.....	70
10.4 10. února 2015.....	73
10.5 11. února 2015 první část	76
10.6 11. února 2015 druhá část	79
11 Rozhovor	81
12 Výsledky výzkumné části - závěr.....	83

13	Závěr.....	86
14	Seznam použitých informačních zdrojů	88
15	Přílohy	94

Úvod

V českém školství hledáme způsoby výuky, jež žáky připraví na budoucí život, o němž víme jen to, že bude jiný, než jaký v současnosti známe a zažíváme. Novým cílem výchovy a vzdělávání se stala činná osoba, jež je schopna jednat, tvořit, řešit problémy, zaujmout postoj, celoživotně se vzdělávat, rozhodovat se, vyjadřovat myšlenky a názory, prožívat.

Vzdělávací plány různých zemí na základě této skutečnosti stavějí do těžiště pozornosti rozvoj kompetencí například k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní. Tyto dovednosti si lze osvojit pouze aktivní činností, k níž je zapotřebí vnitřní pohnutky k učení. Pohnutka je pro každého jedince specifická. Jednou z možných cest k přirozenému rozvoji klíčových kompetencí se tedy jeví individualizovaný přístup.

Při studiu na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy jsme se seznámili s metodou MultiGradeMultiLevel. Oslovila nás svým pojetím dokonale připraveného prostředí, kde má žák možnost rozvíjet a zdokonalovat své schopnosti nenásilnou formou. V českém prostředí není tato metoda zatím v praxi realizována. Teoretickou základnou problematiky metody tvoří odborná publikace Lernen mit Lernleiter – Unterrichten mit der MultiGradeMultiLevel-Methodology. Díky studiu na Univerzitě Regensburg v rámci programu Erasmus+ jsme měli možnost konzultovat nejasnosti, způsobené jazykovou bariérou, s autory stěžejní monografie Lernen mit Lernleitern docentem Girg a docentkou Lichtinger. Účastnili jsme se zde celkem dvou seminářů, kde jsme rozebírali koncept metody MultiGradeMultiLevel a workshopu zaměřeného na vývoj a tvorbu exemplárního milestonu, tedy jedné učební jednotky. Všechny tyto aktivity nám napomohly ke kvalitnějšímu zpracování této práce.

Na základní škole Burgweinting v Regensburgu jsme měli možnost zúčastnit se realizace této metody. Mileston zaměřený na rozvoj čtenářské dovednosti připravila studentka Petra Bernhardt. Jejích osobních zkušeností jsme dále využili při tvorbě našeho milestonu určeného k realizaci na české primární škole.

V první části práce představujeme teoretický úvod k dané problematice. Vymezuje pojmy individualizace a diferenciacce, na jejichž základě představujeme metodu MultiGradeMultiLevel jako prostředek individualizované výuky. Dále se zabýváme okolnostmi vzniku didaktického systému a jeho strukturou, kde rozebíráme dílčí složky. V závěru teoretické části práce představujeme program Začít spolu, v jehož rámci byla výuka dle metody realizována.

Praktickou část tvoří akční výzkum, jehož cílem je realizace učební jednotky dle metody MultiGradeMultiLevel v programu Začít spolu. Dílčí cíle jsou reflektovány Korthagenovým reflexním cyklem.

Metoda přináší jasnou strukturu učiva a její přirozenou součást tvoří rozvoj klíčových kompetencí. Koncepce je současně flexibilní a umožňuje individualizovanou podporu každého žáka, práci ve vlastním tempu, vzdělávání žáků různého věku a rozdílného stupně schopností. Učební látka je zpracována na základě myšlenky holistického vnímání světa.

I. Teoretická část

1 Vymezení pojmů individualizace a diferenciac

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001) formuluje strategie v oblasti vzdělávání, jež odráží celospolečenské zájmy a podává konkrétní podněty k realizaci změn na školách. V souvislosti s primárním stupněm základní školy poukazuje na nutnost respektování přirozených potřeb žáka, jeho individuální úrovně zrání a učení. Tomu je zapotřebí přizpůsobit učební program, což je umožněno díky Rámcovému vzdělávacímu programu. Apelují na skutečnost, že každý žák má nárok na individuální tempo, možnost chybování, experimentování, hodnocení podle individuální změny v učení, vyjádření svého názoru, potřebu jistoty, sounáležitosti, bezpečí, sebedůvěry a seberealizace. Základem nové kvality je tedy poznání individuálních potřeb každého žáka a jejich respektování. Smyslem je zmírnění nepříznivých dopadů počátečních neúspěchů vzhledem ke vztahu ke škole, učitelům a k dalšímu učení.

Výše uvedené faktory poukazují na nutnost individualizace a diferenciac výuky. Tento styl vyučování je podpořen závazným pokynem rozvoje klíčových kompetencí, jimiž jsou kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská a pracovní.

Těsný vztah individualizované výuky a rozvoje klíčových kompetencí dokládáme tvrzením, že „čím větší je míra individuální svobody, tím více záleží na osobní zralosti, odpovědnosti a tvořivosti každého občana. Čím více možností se člověku nabízí, tím víc záleží na jeho vlastních mravních a lidských kvalitách, aby si z nich dokázal dobře vybrat.“ (Bílá kniha, 2001, s. 10).

Na základě závazných dokumentů pro vzdělávání v České republice jsme poukázali na jejich vztah k individualizované (a s tím související diferencované) výuce. Nastiňujeme jejich současné pojetí a tyto pojmy objasňujeme. Na základě ujasnění pojmů představujeme metodu MultiGradeMultiLevel jako prostředek individualizované výuky.

1.1 Diferenciace

Největší rozvoj zažila diferenciace a individualizace v době reformní pedagogiky, kdy vznikly školy dodnes známé jako například montessoriovské, waldorfské či daltonské. Později se k nim přidává i program Začít spolu (Vališová, Kasíková, 2007). Schröder-Naef, Vettiger (in Lenzen, 2007) shrnují četné návrhy pro rozvoj individualizace sloganem „Naučit se učit.“

Zkoumání možností diferenciace a individualizace podpořil i rozvoj individuální psychologie L. E. Thorndikem či A. Adlerem. Pařížský profesor A. Binet přišel s návrhem tzv. inteligenčního kvocientu. Dalšími možnostmi bylo rozřazovat žáky dle životní orientace, či jejich sociální přizpůsobivosti (Vališová, Kasíková, 2007).

Na základě nových kritérií se dospívalo k diferenciaci (Vališová, Kasíková, 2007). Diferenciace má více způsobů třídění. Z organizačního hlediska ji lze dělit na vnitřní a vnější; z kritériálního na kvantitativní a kvalitativní a z dynamického na statickou a flexibilní (Kasíková, Valenta, 1994).

Průcha, Walterová, Mareš (2003) definují diferencovanou výuku jako členění žáků na skupiny, jejímž cílem je vytvoření vhodných podmínek pro všechny žáky přiměřené jejich předpokladům a zvláštnostem, pohlaví, schopnostem, zájmům, perspektivní orientaci aj. Progresivním trendem diferenciace je individualizace.

Kolář (2012, s. 32) diferenciaci popisuje jako „dělení, třídění, rozlišování podle určitého kritéria, klíče. Na základě vymezených kritérií (věk, pohlaví, prospěch, schopnosti, zájmy) dochází k rozdělování žáků, studentů do homogenních skupin (...).“

Bartels, Nicker-Zeiher (2012) považují diferenciaci aktivit za základní podmínku realizace individualizované výuky. Na základě diferenciace úkolů se žákovi nabízí možnost výběru a rozličných cest, jež všechny vedou k úspěšnému osvojení učiva.

1.2 Individualizace

Rakouské ministerstvo školství pod termínem individualizace rozumí soubor všech vyučovacích metod a organizačních forem, jež vycházejí z předpokladu, že učení probíhá až za aktivní činnosti jedince, a proto se má výuka zaměřovat na žákovi učební předpoklady a ty co nejlépe rozvinout (Schmied, 2007).

Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 82) definují individualizaci výuky jako „způsob diferenciací výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako sociální jednotka a provádí se diferenciací vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků.“ Mezi individuální zvláštnosti řadí Průcha (2003) například žákův styl učení, tempo učení a dodává, že je takřka nemožné respektovat toto v běžných třídách. Možnost realizace však vidí v alternativních školách.

Kargerová, Maňourová, Vychodil (2013, s. 5) definici Průchy (2003) sumarizují jako „způsob výuky, při němž podporujeme společné vzdělávání dětí s rozdílnou úrovní schopností. Tyto rozdíly mezi dětmi respektujeme a reagujeme na ně při plánování, realizaci a hodnocení výchovně vzdělávací práce.“

Kolář (2012, s. 53) definuje individualizované vyučování jako „soustavu učení, které je v rámci vyučování založeno na vlastním tempu a individuálních potřebách učícího se subjektu. Předpokládá efektivní řízení učebních činností učitelem, existence a dostupnost materiálů a instrukcí pro proces samoučení, konkrétní vymezení cílů a prostředky zpětné vazby (autotesty, hodnocení jako zpětná vazba aj.). Individualizovaná práce je kombinovaná se společnými aktivitami žáků.“

Na definici Kargerové, Maňourové, Vychodila (2013) si ceníme zmínky o společném vzdělávání žáků různé úrovně schopností. Definice Koláře (2012) však obsahuje více podstatných prvků, jež kooperují s naším vnímáním individualizace. Řeší otázku vlastního tempa při učení, individuální potřeby žáka, zmiňuje se o efektivnosti řízení učitelem, dostupností materiálů a zadání, jež umožňují proces samoučení. Zabývá se i vymezením konkrétních cílů a různými prostředky zpětné vazby.

S definicí Koláře (2012) kooperuje i myšlenka Schrack, Nárosy (2009), kteří o individualizaci tvrdí, že není v rozporu se socializací, nýbrž se rozvoj individuálního sebevědomí a vědomí jedinečnosti a kompetentnosti považuje za podmínku pro možnost být součástí společnosti.

Janderková (2010, s. 10) svojí definicí pouze shrnuje vznik a původ individualizace jako „diferencovaný pedagogický směr na počátku 20. století, který navazoval na myšlenku pedocentrismu. Výchovné působení se zaměřovalo na svobodný rozvoj tvořivých možností dítěte a snažilo se respektovat potřeby, zvláštnosti a zájmy jednotlivce.“

Zde uvádíme další možná pojetí individualizace z německého prostředí. Lindenthaler (2010) rozumí pod individualizací postupnou podporu žáka, při níž se aktivují jeho kompetence k učení. Podle Kästner (2011) v sobě individualizované vzdělávání zahrnuje všechny metodické a didaktické principy, jež respektují jedinečnost každého žáka. Učitel podporuje žáka na základě znalostí jeho učebních strategií, zájmů. Žák je zase schopen pomoci spolužákovi a tím je proces učení intenzivnější.

„Individualizace ve výuce je potřebná proto, aby každý žák mohl ve společném prostředí a nad společnou prací ke společným cílům rozvinout, uplatnit své individuální možnosti i předpoklady a uspokojit své individuální potřeby. Pokud výuka nedává možnost, aby se v ní řešily žákovy individuální potřeby a pochybnosti, žák zaostává, ztrácí důvěru v učení a odvyká si učit se. Proto je k individualizaci výuky tak vhodné využívat podmínek kooperativní práce, promyšleného plánování a propracovaného systému hodnocení.“ (Beran, 2003, s. 17).

Individualizovaná výuka zajišťuje každému žákovi ten největší možný rozvoj kompetencí (Paradies, Wester, Greving, 2010) Kvalitu individualizovaného vzdělávání příznivě ovlivňuje věcné a materiální prostředí (Kargerová, Maňourová, Vychodil, 2013), jež by mělo žáka pobízet samostatně konstruovat a experimentovat (Drexl, 2014). Atmosféra má být naplněna chápacím nasloucháním, zájmem, upřímností ze strany učitele (Kargerová, Maňourová, Vychodil, 2013). Teprve když má žák důvěru v učitele, se učitel může stát jeho průvodcem a podporovat žáka v jeho individuálním

vývoji ve stylu dialogu (Reich, Gallin (et. al.) in Drexl, 2014, s. 181). Žákovi je tím umožněno učební téma uchopit svým vlastním způsobem, bez toho aniž by se cítil přetěžován (Drexl, 2014).

Mezi individualizační systémy řadíme Mastery Learning, Kellerův Plán (Vališová, Kasíková, 2007), Daltonský plán, winnetskou soustavu (Skalková, 2007), Der Marchtaler Plan (Walter, 2006), Integrovanou tematickou výuku Susan Kovalikové a Montessori pedagogiku (Kargerová, Maňourová, Vychodil, 2013).

Vališová, Kasíková (2007) shrnují hlavní rysy současných systému individualizace. Tento soubor charakteristik uplatníme v závěru teoretické části, kdy na jejich základě kriticky zhodnotíme metodu MultiGradeMultiLevel.

1. Řízení učitelem – učitel připraví učební prostředí; podporuje žáka v jeho učení na základě znalostí jeho individuálních zvláštností, které respektuje.
2. Písemné instrukce – připravené prostředí s kartotékou úkolů doplněné o možnost kontroly slouží jako prostřed řízení samoučení.
3. Vymezení cílů pomocí aktivních sloves – plánování učení každého žáka s jasným cílem.
4. Zpětné vazby – úkoly s možností kontroly; individuální rozhovor s učitelem.
5. Pomoc z řad žáků – kooperace mezi žáky.
6. Kombinace individualizované práce se společným učením a učení v malých skupinách – využívání nejrůznějších forem práce k dosažení učebního cíle.

Nový cílem výchovy a vzdělávání se stala činná osobnost, jež je schopna jednat, tvořit, řešit problémy, prožívat, komunikovat aj. Cesta k cíli vede skrz změnu metod a forem vyučování i pojetí role učitele. V tradičním vyučování, ovšem v diferencovaných skupinách, je učitel ten, kdo předává vědomosti, které následně zkouší. V opačném modelu, či neobvyklém vyučování, jak jej Vališová, Kasíková (2007) nazývá, je nejpodstatnějším prvkem výuky žákova zkušenost. Zkušenost žáka je poté přetvářena skrze vlastní činnost. Učitel je v tomto pojetí ten, kdo pomáhá, instruuje, radí, spolupracuje, pobízí a (spolu)hodnotí (Vališová, Kasíková, 2007).

Výše zmíněné individualizační systémy jsou v odborné literatuře předkládány jako možné způsoby výuky při naplňování individualizace a diferenciaci. V následujících kapitolách představíme principy a výchozí myšlenky didaktického systému MultiGradMultiLevel, jež je uplatňován v satelitních školách v Rishi Valley.

2 Otevřený didaktický systém MultiGradeMultiLevel

2.1 Vznik a vývoj otevřeného didaktického systému MGML

MultiGradeMultiLevel-Methodology (dále jen MGML) je otevřený didaktický systém, jež umožňuje vzdělávat současně žáky různého stupně nadání (MultiLevel) a rozdílného věku (MultiGrade). Místo vzniku se váže k údolí Rishi Valley, který se nachází v jihovýchodní Indii v jižní části spolkového státu Ándhrapradéš. Leží v průměrné nadmořské výšce 800 m a nachází se 14 km od města Madanapalle. Žije zde 5000 obyvatel v pěti malých vesnicích se starým chrámem a poutním místem. Mluví se zde telugštinou, což je úřední jazyk státu Ándhrapradéš.

Představy Indů o škole pocházejí z časů britské kolonizace. Tradičně se jim vybaví přísný učitel stojící před třídou, jež žáky poučuje a trestá. Lavice jsou směřovány dopředu k tabuli, žáci nosí uniformy a jejich povinností je poslouchat učitele, jenž vykládá látku. Rozdělení žáků a pedagogů na dvě fronty je očividné. Obsahy učiva pochází z učebnic vytvořených centrálně pro celou Indii. Pro žáky ve vzdálených vesnicích od hlavního města Dillí mají však malý význam pro jejich každodenní život. Docházka do školy je tak spojená s pocity záškoláctví a se strachem. Strachu si jsou učitelé vědomi a záměrně jej užívají k disciplíně a pořádku ve výuce. Žáci jsou verbálně zastrahováni a pod tlakem. Běžným nástrojem je i dnes rákoska (Girg, Lichtinger, Müller, 2012).

Nerespektování kultury, tradic a běhu života na vesnicích vedl obyvatele Rishi Valley k nízkému zájmu o školu. Tyto faktory měly zásluhu na vysoké míře propadajících žáků. Indický filozof Jiddu Krishnamurti, na jehož myšlenkách byla založena Rishi Valley School, již za svého života poukazoval na odpovědnost učitelů této školy za vzdělávání chudých vesnických obyvatel (Girg, Lichtinger, Müller, 2012).

Na výzvu reagoval manželský pár učitelů Anumula Rama a Padmanabho Rao. Spolupracovali na ni společně s výzkumným vzdělávacím centrem Rishi Valley Institute for Educational Resources (dále jen RIVER). V dnešní době jsou Rama a Rao

řediteli satelitních škol v okolí Rishi Valley, jež využívají systém MGML (Girg, Lichtinger, Müller, 2012).

Práce začala kritickou analýzou vzdělávání obyvatel na vesnici v oblasti základního školství. Základní školství v Indii poskytuje od roku 2009 povinné a bezplatné vzdělání pro děti od 6 do 14 let (Ministry of human resource development government of India, 2015). Zakladatelé došli ke zjištění, že kritickými aspekty jsou:

- ignorace kultury a všedního života na vesnici;
- 45minutová výuka bez ohledu na individuální potřeby žáka;
- striktní výchovné metody s tělesnými tresty;
- chybějící podpora pomaleji učících se žáků;
- vysoké kvóty propadajících žáků;
- demotivovaní učitelé bez adekvátního vzdělání pro výuku věkově smíšených skupin;
- vysoká absence žáků ve výuce z důvodu kulturních zvyklostí;
- nevzdělání rodiče;
- obsahy učebnic odtržené od žákova života (Girg, Lichtinger, Müller, 2012).

Následovala čtyři roky trvající praxe, již nazývají akčním výzkumem. V prvním kroku přepracoval tým RIVER na základě kurikula stávající učebnice a tím vznikly rozličné výukové materiály ve formě karet aktivit. Karty aktivit nahrazují učebnice a jsou postaveny výhradně na konstruktivistických principech. Učivo a tomu náležící materiály byly poté systematizovány do jednotlivých dílčích kroků. Tím vznikl flexibilní soubor materiálů zaměřených na činnostní učení, jež byl nazván „School in Box“. Později dostal název MultiGradeMultiLevel-Methodology, který se též označuje jako RIVER-Methodology. V dnešní době jsou materiály stále testovány a obměňovány případně jsou vyvíjeny nové (Girg, Lichtinger, Müller, 2012).

Výše zmíněná organizace RIVER pracuje již přibližně 25 let na výstavbě škol pro vesnické obyvatelstvo. V roce 1986 byla postavena první jednopokojová škola a zde

byla poprvé zavedena výuka dle materiálů School in Box. Po úspěšném ověření metody v praxi byly během let 1988 – 1992 zřízeny školy další. V roce 2012 spadalo pod institut RIVER celkem 12 satelitních škol (Girg, Lichtinger, Müller, 2012). Lichtinger dodává, že školy jsou privátní, ale neplatí se na nich školné.

V následujících kapitolách se seznámíme s koncepcí didaktického systému MGML. Nejprve se podíváme na prostředí školy a třídy, zaměříme na organizaci práce, seznámíme se charakteristikou aktivit, systémem ukládání materiálů, formami práce, průběhem dne v satelitní škole, vzděláváním učitele a jeho rolí v metodě MGML a na závěr popíšeme německo–indickou spolupráci.

2.2 Prostředí školy a třídy

Škol v údolí Rishi Valley, jež využívají metodu MGML je v současné době osm. Jejich stavba (viz příloha č. 1) je až na menší výjimky stejná. Na délku má škola 10-12 metrů a na šířku 6-7 metrů. Ke straně je připojena místnost o velikost 4-5 m², jež slouží jako komora. Škola je postavena z levného a dostupného materiálu, jímž jsou pro tento region typické ručně vyráběné cihly. Stěny jsou natřeny na bílo, aby světlo proudilo do místnosti. Vnější stěny některých satelitních škol jsou pomalovány například zeměpisnou mapou nebo hrami jako prostředkem učení. Střecha je tvořená lehkou kovovou konstrukcí a okna se nacházejí těsně pod ní. Takto stavěná budova chrání žáky a učitele před vedry i monzunovými dešti. Uvnitř školy (viz příloha č. 2) jsou k dispozici nízké stoly, koberce na sezení, police s materiály a postranní tabule. Třída je vyzdobena vlastnoručně vyrobenými předměty (Girg, Lichtinger, Müller, 2012). Podle Girga je ve třídě místo pro 25 – 35 žáků a několik dětí předškolního věku.

Škola má pouze jednu místnost, a proto je třída zároveň škola. Na stěnách jsou vyvěšeny tzv. lešení, jež jsou nástrojem pro strukturalizaci učiva a vizualizují proces vzdělávání, který je řízen žákem samotným.

2.3 Lešení

Anglický název užívaný na oficiálních webových stránkách RIVER zní „Ladders of Learning”. Autoři monografie *Lernen mit Lernleitern* docent Girg, Müller a docentka Lichtinger jej přeložili jako „Lernleitern“. Do českého jazyka jsme se název rozhodli překládat jako „lešení“ na základě pojmu „scaffolding“.

Termín „scaffolding“ se uvádí v souvislosti s Vygotského teorií tzv. zóny nejbližšího vývoje. Poprvé byl prezentován Woodem, Brunerem a Rossem (1976), kteří říkají, že tutoring zahrnuje druh procesu, jež nazývají scaffolding, který žákovi umožňuje řešit problém, vykonat úkol, či dosáhnout cíle, jež by byl i přes jeho úsilí bez asistence za hranicí jeho možností. Pojem tedy vyjadřuje typ asistence při učení nabízené učitelem nebo peer (skupinou vrstevníků) (Berge, Muilenburg, 2013).

Goodman (2008, s. 264-265) definuje scaffolding jako „poskytnutí studijní nebo psychické podpory pro učení jedince. Lešení je struktura, která pomáhá zvýšit studentovu účast v učebním procesu.”

Vygotský se zamýšlel nad tím, že se žák v určité oblasti vědění vždy nachází na určitém stupni vývoje, jež nazval aktuálním. Rozdíl mezi dvěma stupni tzv. zóny nejbližšího vývoje definoval jako rozmezí mezi aktuálním stupněm vývoje, kdy sám řeší problém a stupněm potenciálního vývoje, kdy problém řeší pod vedením dospělého nebo v peer skupinách (Tudge, 1990).

Docentka Lichtinger však shledává Ladders of learning za jedinečně propracovaný systém, jenž nemá v historii vzdělávání obdoby.

Institut RIVER vytvořil lešení pro 1. – 4. ročník, jež jsou nástrojem pro strukturaci učiva a umožňují výuku v různých formách práce, jež jsou předem určené a znázorněné piktogramy. Heslo „The Child in the Driver’s Seat“ výstižně shrnuje základní myšlenku metody (Girg, Lichtinger, Müller, 2012). Formulace vystihuje roli žáka v procesu učení podle metody MGML. Žák je řidičem a má zodpovědnost za svůj rozvoj.

Lešení může být buď typu lineárního, což znamená, že úkoly jsou zpracovávány v daném pořadí, nebo systematického, kdy jsou jednotlivá témata spojená do většího celku a nemusí být tudíž zpracována v určeném sledu (Himmelstoß, 2014).

Systematický typ lešení (viz příloha č. 3) je určen k výuce oblasti přírodovědných, společenských a sociálních věd. Jedná se o malé vzájemně propojené části, jež reprezentují větší tematickou oblast. Systematické lešení je uzpůsobeno do tvaru okvětních lístků a k nim náležícího stonku. Květina reprezentuje vždy jednu tematickou oblast. Stonek nabízí úkoly zaměřené na reflexi. V předmětu ekologie rozhodne učitel, kdy se bude jaké téma probírat. Pravidelně se pořádají výlety a průzkumy do okolních i vzdálenějších míst. Žáci mají možnost nezprostředkovaného poznání skutečnosti. Roth (1976) hovoří o principu tzv. skutečného střetnutí („Originale Begegnung“) (Girg, Lichtinger, Müller, 2012). Kovalíková, Olsenová (1995) toto nazývají tzv. obohaceným prostředím, jež považují za jednu ze složek mozkově kompatibilního prostředí.

Lineální typ lešení (viz příloha č. 4) je využíván k výuce mateřského jazyka a matematiky. Žáci v první třídě procházejí tzv. přípravnou fází pro práci s lešením. Tato fáze je po celou dobu vedena učitelem. Mnozí žáci prvních ročníků však systém znají z dob, kdy doprovázeli své sourozence do školy a trávili s nimi zde celý den. Žák-záčátečník se naučí základnímu zacházení s lešením a zároveň si procvičuje jemnou motoriku, barvy, formy a symboly. Spodní část lešení je vystavěna jako okruh, v němž se žáci mohou pohybovat tak dlouho, jak je potřebné. Teprve poté pokračují lineárně po lešení (Girg, Lichtinger, Müller, 2012).

Lešení jsou barevně rozlišena podle ročníků. Ročník první symbolizuje růžová barva, druhý zelená, třetí žlutá a čtvrtý ročník barva stříbrná (Girg, Lichtinger, Müller, 2012). I přestože jsou lešení rozdělena na ročníky, není pro žáka závazné splnit je v době jednoho roku. Girg dodává, že pro děti předškolního věku je lešení vyvíjeno skupinou kolem docenta Thomase Müllera z Univerzity Würzburg.

Lešení je členěno do tzv. milestoneů tedy na menší sekvence. V lineární podobě zaujímá milestone vždy jeden řádek a v systematickém uspořádání jednu „květinu se stonkem“.

2.4 Milestone

Název mileston ponecháváme dle vzoru německého vydání bez překladu, též v anglickém jazyce. Lze jej přeložit jako milník, což je sloup označující vzdálenost od výchozího místa.

Mileston (viz příloha č. 5) zajišťují strukturované a současně otevřené vyučování. Každý mileston stojí sám o sobě, ale zároveň tvoří celek, jež na sebe logicky navazuje, vzájemně se podporuje a tak tvoří lešení. Díky takovéto výstavbě lešení a filozofii systému je zamezeno mezerám v učební látce. V zásadě je každý mileston dokončen teprve až po kompletním procesu pochopení látky žákem (Müller, 2012). Učivo je koncipováno dle metodických a oborových didaktik (Girg, Lichtinger, Müller, 2012).

Mileston vykazuje vnitřní systematickou strukturu procesu učení, jež je koncipována do pěti na sebe navazujících kroků (Girg, Lichtinger, Müller, 2012, s. 71).

1. Úvod, zavedení (Introductory)
2. Cvičení, procvičování, upevnění (Reinforcement)
3. Zkouška (Evaluation)
4. Doplnňující aktivity (Remedial)
5. Rozšiřující aktivity (Enrichment activities)

Úvod je zpravidla veden učitelem či starším žákem. Cílem je uvedení do nového tématu, či problému. Na úvodní aktivity navazují ty, jimiž si žák učivo upevňuje. Zpracovávají jsou v různých formách práce, jež jsou v lešeních signalizované piktogramy. Následuje zkouška, jež zkoumá, zda žák porozuměl látce obsažené v milestonu. Projeví-li se mezery v učivu, doplňující aktivity žákovi umožní intenzivnější procvičení učiva. V opačném případě, při úspěšném splnění zkoušky, se žákovi nabízí rozšiřující aktivity (Girg, Lichtinger, Müller, 2012). Lichtinger dodává, že vždy po uzavření komplexnějšího tématu se píše test.

Každý krok v koncepci milestonu obsahuje více aktivit. Rovina abstraktnosti i úroveň obtížnosti narůstá uvnitř milestonu od konkrétnosti až k úplně abstraktnosti (Girg, Lichtinger, Müller, 2012).

2.4.1 Zkouška

Jak již bylo řečeno, zkouška je jednou z částí milestonu a slouží ke zhodnocení pochopení dané učební látky. Jedná se o test, kdy na základě výsledku postupuje žák k rozšiřujícím, či doplňujícím úkolům. Po úspěšném splnění zkoušky se nabízí i možnost přechodu do další části lešení, kde žák započne práci na novém tématu. V případě, že žák neuspěje, plní doplňující úkoly, jež slouží k upevnění znalostí a znovu podstupuje test (Girg, Lichtinger, Müller, 2012). Girg dodává, že zadání se nemění, ale ke splnění úkolu se využívají jiné materiály.

Charakter testu je stejný jako hlavní zásady aktivit. To znamená, že úkoly musí být přiměřené, malé, smysluplné, radostné, holistické a musí nabízet různorodé materiály.

Splněné úkoly jsou zaznamenávány samotnými žáky do tzv. hodnotícího formuláře, jež visí ve třídě. Učitel si zároveň vede záznamy o jejich pokroku. Dokumentace o zvládnutí učiva žákům umožňuje vědomě reflektovat svoji činnost. Dalším možným ukazatelem, jenž lze vyčíst z těchto dokumentů jsou dynamika, skoky i zpomalení procesu žákova učení. Pro rodiče je záznam realistickým obrazem vývoje jejich dítěte. Žákův úspěch v učení vykazuje také skutečnost, že kráčí v čele lešení (Müller, 2012). Přibližně v rozmezí dvou měsíců, po uzavření komplexnějšího tématu, probíhá větší zkouška (Müller, 2015).

Podle Girga je lešení sice založeno na systematičnosti, zároveň je však flexibilní a učitel zasahuje do žákova procesu učení v případě, že se v hodnotícím formuláři projeví nepravidelnosti, tedy zpomalení v plnění úkolů. Doplní mileston úlohami vhodnými pro žáka.

Podobnosti s formou zaznamenávání splněné práce můžeme vidět v daltonském plánu, kde si žáci zapisují své vypracované úkoly na tzv. daltonskou kontrolní tabuli. Žáci si

pomocí magnetů nebo připínáčků vyznačí splnění úkolu (Kargerová, Maňourová, Vychodil, 2013).

Jinou formou zkoušky je působení v roli tzv. krále učiva. Král, jinak nazývaný expert, či rádce, na sebe přebírá roli učitele a pomáhá a podporuje ostatní žáky při učení. Může tedy například vést úvodní části v milestonu. Každý žák má možnost stát se králem, neboť se jedná o úkol zahrnutý v lešeních. Umístěn je v jeho několika částech a označuje jej symbol myši. Žák zaujímá tuto roli po jednu vyučovací jednotku a na hlavě nosí papírovou korunu (viz příloha č. 6) (Girg, Lichtinger, Müller, 2012).

Každý žák musí po skončení docházky do satelitní školy složit státní zkoušku zaštitěnou vládou státu Ándhrapradéš pro přestup do vyššího stupně vzdělávání. Zkoušku skládá i žák, jež by v průběhu docházky přecházel na jinou školu. Podle Lichtinger zvládne přes 90 procent žáků tento test úspěšně.

2.5 Hlavní zásady aktivit

Zakladatelé MGML-Methodology řešili otázku, jakou podobu mají mít příležitosti k učení, které by podnítily žákův zájem a zvědavost. Vycházeli z přesvědčení, že učení probíhá až na základě vnitřní motivace, a proto je závislé na žákovi a ne na učiteli. Kovalíková, Olsenová (1995) tento moment nazývají tzv. mimořádným momentem výuky.

Výsledkem bylo pojmenování pěti kritérií, kdy každý úkol musí osahovat všechny zásady, jimiž jsou malé, zvládnutelné, smysluplné, radostné, holistické a integrální. **Malé** znamená v tomto kontextu nabízet činnosti, jež žák díky svou aktivitou v přehledném čase zvládne. Vznikne přitom u žáka pocit, že úkol splnil v časově přijatelném rozmezí. Pro žáky v prvním ročníku je ideální délka řešení jednoho úkolu pět minut. S přibývajícím věkem stoupají nároky a k řešení je potřeba delší doby, přesto však úkol nesmí postrádat dojem, že je „malý“.

Kritérium **zvládnutelné** vyžaduje od úkolu, aby byl vždy řešitelný. Z tohoto důvodu musí být zadání formulováno jasně. Samotné řešení úkolu může probíhat v různých formách práce.

Požadavek **radostného** učení považuje docent Girg osobně za stěžejní kritérium při tvorbě aktivit a materiálu. Kaltwasser (in Girg, Lichtinger, Müller, 2012) totiž tvrdí, že se v mozku spíná vnitřní pohnutka k učení pouze na základě přitažlivých materiálů, výzev, zajímavých problémů aj., které vzbudí žákův zájem. Krieger (2005) popisuje cyklický vztah úspěchu při učení a následné pozitivní zpětné vazby na motivaci k učení. Žák vstupuje do procesu učení podpořeného pozitivním impulzem, koná činnost a zažívá úspěch. Úspěch zajistí pozitivní zkušenost s učením a nárůst důvěry v sebe samotného. Proces růstu sebevědomí pokračuje a žák je motivován k dalšímu učení (viz příloha č. 7). Z toho vyplývá myšlenka, že učil-li se žák rád, je zde větší pravděpodobnost, že se bude chtít učit znovu. V materiálech jsou z tohoto důvodu zahrnuty úkoly s hravými elementy (Girg, Lichtinger, Müller, 2012).

Kritérium **smysluplný** splňuje úkol tehdy, týká-li se žákova vlastního života a zároveň mu propůjčuje smysl. V ideálním případě pochází obsah učiva přímo z oblasti žákova okolí a orientuje se na jeho individuální zájmy stejně tak na regionální a kulturní kontext. Čím silnější budou mít žáci z učení dojem, že jim umožňuje utvářet jejich vlastní život, popřípadě jim k tomu poskytuje zkušenosti, tím intenzivněji budou pracovat (Girg, Lichtinger, Müller, 2012).

Kovalíková, Olsenová (1995, s. 46) definují, na základě výzkum mozku, smysluplný obsah následovně:

- pochází ze skutečného života; z přirozeného světa kolem nás
- závisí podstatně na dosavadních zkušenostech
- je významným pro řádné členství dítěte v „učebním klubu“
- je přiměřený věku a tím srozumitelný
- je dostatečně bohatý, aby umožnil vyhledávání vzorových schémat jako prostředku pro rozpoznání nebo vytvoření významu
- může být použit v životě žáka

- neobsahuje vnější systém odměňování – mozek je schopen se odměňovat sám

Nováčková (1994) dodává na základě informací o výzkumu mozku, že pochopení souvislostí a smyslu je "odměňováno" uvolněním endorfinů, jež způsobí příjemný pocit. Z toho důvodu vidí smysluplnost jako klíčový pojem vnitřní motivace pro učení. Kovaliková, Olsenová (1995) i Nováčková (1994) se shodují, že smysluplný obsah je pro každého žáka jedinečný. Existuje však několik společných bodů, jež jsme uvedli výše.

Na základě uvedených informací se domníváme, že vnitřní motivaci k učení podporuje kritérium smysluplnosti i radosti. Souhlasíme s Nováčkovou (1994), že „klíčem ke kvalitnímu učení je zejména smysluplnost, přiměřenost učiva a metod věku, vlastní aktivita dětí, spolupráce a pohoda.“ (Nováčková, 2001, s. 6).

Holistické a integrální kritérium je posledním pátým kritériem. Vyházejí z toho, že učení tvoří neodlučitelnou složku života, jež se musí navzájem prolínat (Girg, Lichtinger, Müller, 2012). Pike, Selby (1994, s. 41) popisují holistické vnímání světa způsobem, kdy „systém je větší než součet jeho částí, části jsou v konečném pohledu abstrakcí, jejichž fungování nelze porozumět bez pochopení vztahů v celém systému.“

Důležitou podmínkou realizace metody MGML je bezpečné prostředí. Müller (2012) říká, že učení začíná teprve, když se žák dokáže soustředit na činnost, konstruktivně přemýšlet, experimentovat, hledat řešení a tvořit. Mozková kůra zpracovává za minutu tisíce jednotek informací a to mnoha způsoby a přes mnoho spojů. Mozková kůra může na rozdíl od mozkového kmene myslet, analyzovat, řešit problémy, syntetizovat, tvořit a zvládat množství komplikovaných úkolů. To vše se může dít pouze za pomoci limbického systému, jenž mezi své funkce zahrnuje přeměnu informací do vhodné formy pro zpracování a směřuje informace do příslušných prostorů v mozku. Výzkum ukazuje, že limbický systém je "hlídačem" či "přepínačem", z čehož vyplývá, ocitne-li se žák v ohrožení, limbický systém přepne na stav ohrožení. Ohrožením může být pro žáka šikanování, strach ze špatné známky či strach z výsměchu (Kovaliková, Olsenová, 1995).

2.6 Police s materiály

Anglický název „materialpool“ je možné přeložit jako „zásobník materiálů“. Girg, Lichtinger, Müller (2012) anglický název ponechávají. My přeložíme tento pojem jako „police s materiály“, neboť se orientujeme na podobnost s prostředím vzdělávacího programu Začít spolu.

Police s materiály (viz příloha č. 8) jsou jednou z klíčových podmínek realizace činnostně orientovaných aktivit podle metody MGML (Müller, 2012). Hoster, Rolff (2001) říkají, že úkolem učitele v otevřeném vyučování je příprava podnětného prostředí s didaktickým materiálem. Žák si poté vybírá z nabídnutých aktivit a má možnost si samostatně zkontrolovat výsledek své práce.

Pro metodu MGML je toto výchozím bodem. Žák sám si řídí vlastní proces učení a to za pomoci lešení. Zároveň je podporován spolužáky při práci v rozličných formách, a dostává se mu od nich zpětné vazby. Pracuje ve vlastním tempu a sám si je schopen úkol zkontrolovat. Kovaliková, Olsenová (1995) zahrnují kritérium přiměřeného času pro učení do tzv. mozkově kompatibilních složek, jež respektují probíhající procesy v mozku.

Každá karta aktivit i materiál jsou z proto z organizačních důvodů označeny symbolem a číslem (Girg, Lichtinger, Müller, 2012). V levé horní části karty aktivit (viz příloha č. 9) se nacházejí symboly různých ptáků, jež signalizují úkoly z matematiky, či savců zastupující úkoly z mateřštiny nebo různých druhů hmyzu reprezentující oblast ekologie. Různé druhy ptáků, savců a hmyzů současně symbolizují, v jaké formě práce se úkol bude řešit. V pravé horní části karty aktivit jsou čísla, jež uvádějí pořadí úkolů v jedné dané části milestonu. Tím máme na mysli, že například v části procvičování a úkolů, což je koncepčně fáze druhá, se nachází více než jeden úkol. Úkoly k této fázi jsou na kartě aktivit v pravém horním rohu očíslované a značí předem dané pořadí plnění úkolů. Škála symbolů je velice rozsáhlá a nedokážeme ji kompletně popsat.

2.7 Formy učení

Rozmanité formy skupin (viz níže) obohacují možnosti vzdělávání. Metodika MGML pracuje právě s tímto neustále se měnícím procesem seskupování. Žáci se učí až v šesti různých formách. Informace o formě práce je signalizována prostřednictvím symbolů různých druhů zvířat na lešeniích i materiálech. I prostředí třídy je přizpůsobeno jednotlivým formám. Každý stůl ve třídě je určen pro určitou formu práce (Girg, Lichtinger, Müller, 2012).

Badegruber (1994) uvádí, že nedostatek změny prostředí unavuje, proto je důležité, aby se i na tento aspekt ve vyučování dbalo. „Vedle potřeby změny místa existuje i potřeba změny tělesného postoje a pohybu. Nejsou-li tyto potřeby uspokojovány, člověk cítí únavu, klesá jeho pozornost i výkonnost.“ (Badegruber, 1994, s. 48).

Formy učení ve věkově smíšených třídách s integrovaným systémem pomoci:

- *Učitelem vedená skupina* je užita především při úvodu do nového tématu (teacher based);
- *Skupina částečně vedená učitelem* se využívá u úkolů, při jejichž plnění je třeba podpory ze strany učitele (partly teacher based);
- *Práce na aktivitě stejného charakteru ve věkově smíšené skupině založené na systému pomoci* (peer group based);
- *Práce na aktivitě stejného charakteru ve věkově smíšené skupině založené na částečném systému pomoci* (partly peer group based);
- *Samostatná práce*, kde je proces učení veden materiály (individual);
- *Skupina předškolních dětí ve věku 4-6 let* (Girg, Lichtinger, Müller, 2012, s. 74).

Skalková (2007) uvádí, že na základě pokusů realizace individualizovaného vyučování ve 20. století se potvrdilo, že je účelné vzájemně doplňovat individualizované a kolektivní formy vyučování. Kolář (2012) tento aspekt zahrnuje do definice jako

přirozenou součástí individualizace, kdy je nutno kombinovat ji se společnými aktivitami žáků.

Forma práce má být volena na základě vhodného prostředku vzhledem k cíli. Proto je nutné vybírat mezi individuální prací, prací s celou třídou, prací ve dvojici a jiných seskupeních (Kovalíková, Olsenová, 1995). Girg dodává, že zakladatelé metody MGML toto vše respektovali a promýšleli vhodnost formy k danému úkolu a jeho cíli.

Vališová, Kasíková (2007) si kladou otázku „podle jaké učební charakteristiky žáky seskupovat“ a „jak dosáhnout alespoň částečné flexibility systému.“ Metoda MGML nabízí jak možnost individuální práce, tak kooperaci v nejrůznějších formách skupin. Žáci se seskupují zcela náhodně a tím je zaručena i zmíněná flexibilita. Domníváme se, že možnost realizace podporuje pomocný systém, kdy žák s vyšší úrovní schopností, tedy ten, jenž se nachází na vyšší úrovni v lešení, pomáhá žákovi s nižší úrovní schopností.

2.8 Organizace dne v satelitní škole

Metoda nabízí vzdělávání žáků s rozdílnou úrovní schopností a rozdílným věkem. Všechny úrovně schopností jsou v MGML-Methodology vědomě zahrnuty. Činnosti jsou zpracovány s ohledem na rodinné, sociální a regionální podmínky života i kulturní zvyky. Tím jsou žákovi zprostředkovány vztahy týkající se jeho života a tvoří pro něj smysluplný obsah vzdělávání. Jádrem metody tvoří žákova vlastní činnost. Výuka podle lešení je jednou ze součástí metody. Proto se nyní zaměříme na to, jak je koncipován průběh dne.

Video s názvem „Freedom to learn“ o vesnickém vzdělávání v Indii bylo vytvořeno institutem RIVER a představuje vznik metody, její realizaci, průběh vzdělávání učitelů a šíření metody. A můžeme zde i vidět, jak probíhá běžný školní den.

Denní rozvrh představuje pro učitele v satelitních školách základní osnovu průběhu dne. Mohou jej kdykoli dle potřeby změnit. Rozvrh je připraven pro každý den od pondělí

do soboty v časovém úseku od 8 hodin ráno do 4 hodin odpoledne (Girg, Lichtinger, Müller, 2012).

Běžná denní struktura v satelitních školách (Girg, Lichtinger, Müller, 2012, s. 75):

8.00 – 8.30	úklid, snídane
8.30 – 9.00	ranní shromáždění
9.00 – 10.15	telugština
10.15 – 10.30	přestávka
10.30 – 11.45	matematika
11.45 – 13.30	obědová pauza
13.30 – 15.00	ekologie
15.00 – 15.10	přestávka
15.10 – 15.30	divadlo, vyprávění příběhů, poezie v angličtině
15.30 – 16.00	hry

Ráno začínají žáci úklidem školy a jejího okolí. K tomu náleží vynesení odpadu, zametání, péče o květiny. Mezitím jedna z maminek připraví snídani. Po společné snídani je každý žák zodpovědný za umytí svého talíře. Před začátkem výuky se žáci a učitelé shromáždí ke společnému zpěvu, tanci, či divadlu. Následuje výuka, kdy je dopoledne vyučována telugština a matematika. Oběd připraví jiná maminka a po něm následuje výuka ekologie. Každý čtvrtý pátek v měsíci je od dvou hodin do čtyř odpoledne v rámci předmětu ekologie realizován výlet do okolí školy. V pondělí a čtvrtek je část hodiny telugštiny věnována písním a v úterý a pátek příběhům. V matematice je také vyčleněn prostor a to v pondělí a ve středu k aktivitám na hřišti a diskuzi (Girg, Lichtinger, Müller, 2012).

2.9 Spolupráce rodiny se školou

Pravidelně se setkávají matky žáků ze satelitních škol, kde se probírají nejrůznější témata jako školní záležitosti, zdraví, strava, hygiena. Tato setkání poukazují

na odpovědnost vzdělávání jejich dětí a současně na výchovu v rodině (Girg, Lichtinger, Müller, 2012).

Pořádají se též kulturní večery s nabídkou rozličných literárních děl. Součástí jsou i kurzy alfabetyzace (Girg, Lichtinger, Müller, 2012), což je „výuka negramotných osob za účelem osvojení elementárních dovedností čtení, psaní, počítání.“ (Průcha, 2003, s. 15).

Průběhem školního roku se prolínají oslavy tradičních svátků a jiných významných dnů. Dále pravidelně pořádají tzv. Puppet Show (viz příloha č. 10), jež jsou typickým uměním v regionu. Každá škola disponuje souborem loutek a plátnem. Technika loutkářství se nacvičuje pod vedením učitele. Společně vytvoří celá třída příběh, ve kterém zaujímá každá osoba určitou roli.

Metric Mela (viz příloha č. 11) je název matematického festivalu, který byl vyvinutý týmem RIVER. Sejdou se zde žáci ze všech satelitních škol a hravým způsobem řeší matematické úkoly. Další formou spolupráce mezi školami je pořádání tří denního sportovního festivalu ve stylu olympijských her (viz příloha č. 12). Mother Stories (viz příloha č. 13) je další z kulturních akcí pořádaných na satelitních školách. Matky a babičky žáků vyprávějí příběhy z rodinných historií. Pravidelně se vydávají i školní noviny, které informují o dění v regionu, v Indii i v mezinárodním prostředí. Hlavními zpravodajci jsou žáci 3. – 5. ročníků (Girg, Lichtinger, Müller, 2012).

3 Vzdělávání a role učitele v systému MGML

Podle Lichtinger byl v Rishi Valley nedostatek vystudovaných učitelů a to z důvodu nízkého zájmu o pozici vesnického učitele za velmi nízký plat. Zakladatelé metody toto museli vzít v úvahu a vytvořit takový systém, na jehož základě by výuku dokázala vést i osoba bez vysokoškolského vzdělání (Girg, Lichtinger, Müller, 2012).

Metoda MGML jako otevřené vyučování potřebuje učitele, jež je schopen na základě předem podrobně popsanych situací ve výuce adekvátně reagovat. Přísluší mu zodpovídat za všechny procesy a na základě elementárního porozumění přiměřeně jednat. Stěžejní je pochopit, že role učitele v jeho klasické podobě ustupuje do pozadí. Učitel musí být rádce, pomocník, iniciátor žáků a měl by být schopen průběžně reflektovat své pedagogické působení. Vykonávání této role je rozhodující pro úspěšnou práci dle lešení (Girg, Lichtinger, Müller, 2012).

Girg, Lichtinger, Müller (2012, s. 173) popisují v osmi krocích, jak se krok po kroku dojde k až k zavedení MGML do třídy.

1. Povědomí o pedagogice a didaktice.
2. Osvojení základních informací o metodě MGML.
3. Tvorba vzorového milestonu v týmu na základě vlastního výběru tématu dle vzdělávacího plánu.
4. Reflexe milestonu na základě konstruktivní kritiky a další vývoj konceptu a materiálů.
5. Ověření milestonu na pilotní skupině, jež bude simulovat skutečnou praxi. Na základě návrhů na zlepšení a připomínek přepracování milestonu.
6. Vyhotovení milestonu a jeho následné ověření v reálné vyučovací hodině ve školní třídě nebo jiné skupině žáků.
7. Vyhotovení milestonů pro různé předměty skupinou kolegů z jedné školy.
8. Využití MGML-Methodology v běžné školní praxi.

4 Německo–indická spolupráce v rámci Univerzity Regensburg

Důležitým evropským partnerem spolupracujícím s institutem RIVER jsou docenti z katedry školské pedagogiky na Univerzitě Regensburg a Univerzitě Würzburg. Společně působí pod názvem Research Team Integral – RTI (Lehner, 2012).

Od roku 2007 se v Bavorsku začala praktikovat MGML na vybraných školách – St. Vincent-Schule, Grundschule Brennbach, Grundschule Loiching aj. (Knobloch, 2012). Učební látka je přepracována na základě učebních plánů pro spolkovou zemi Bavorsko.

V Německu přizpůsobily principy metody svým možnostem a kultuře. Lešení mají tedy nejen formu lineární, či systematickou, ale kombinují se. Dále se žákovi nabízí i možnost volby úkolů ke zpracování. Formy práce se přizpůsobily výuce ve věkově homogenních třídách. Nejčastějšími formami práce jsou práce ve skupině, s učitelem, jednotlivce a práce ve dvojici. Počet žáků pro práci ve skupině předem stanoví učitel. Symboly pro formy práce, popřípadě předměty si tvoří každý učitel, popřípadě škola sami.

Nabídka materiálů je rozšířena o možnosti využití moderních technologií a dalších. Vypracované úkoly si žák zakládá do portfolia. Milestoney mohou být doprovázeny příběhy. Příběh na začátku nejčastěji uvádí do situace a na konci žáci společně řeší například hádanku.

Zájemci z řad studentů učitelství mají možnost společně s docentem Girgem a docentkou Lichtinger hospitovat a asistovat na satelitních školách v Rishi Valley. Tým RIVER pro ně pořádá semináře, workshopy, výlety do okolí a studenti na oplátku vypomáhají ve školách s výukou anglického jazyka. Na vše se studenti připravují již v Regensburgu, kde navštěvují příslušné semináře a pravidelně jednou za rok je pořádán třídní workshop zaměřený na tvorbu exemplárního milestonu.

Díky nedávné cestě do Indie přinášíme nové informace o dění na školách s výukovým programem MGML. Bohužel se stav z deseti satelitních škol snížil na osm a to

z důvodu sníženého počtu dětí způsobené nízkou porodností. Zbylí žáci z uzavřených škol jsou nuceni docházet do jiné satelitní školy v okolních vesnicích vzdálených 1 – 3 kilometry, či do školy veřejné.

Technologie v podobě iPadů zamířila i do těchto míst. Žáci plní některé úkoly na iPadech, kdy se učí například matematice, či telugštině a zároveň si osvojují práci s počítačem. Počítače jsou ale již čtyři až pět let součástí výuky pro žáky 4. a 5. ročníků. Jednou týdně docházejí do kampusu Rishi Valley School, kde probíhá výuka počítačů.

Na základě nového regionálního učebního plánu přepracovávají učitelé z RIVER materiály a vytvářejí nové.

Již delší dobu vznikající lešení pro anglický jazyk se nedaří zavést do praxe a to hlavně z důvodu nízké kvalifikovanosti učitelů. V tomto jim vypomáhají mezinárodní dobrovolníci. Ti navštěvují satelitní školy a vyučují pouze anglický jazyk.

Většina budov satelitních škol se z jedné místnosti a malé komůrky na materiály rozrostla o další místnost. Zvýšila se tím možnost diferenciací.

5 Program Začít spolu

Program Začít spolu usiluje o transformaci tradičního procesu vzdělávání. Inspiroval se myšlenkami Deweye, Piagta, Vygotského, Rousseaua, Froebela, Pestalozziho, Montessoriové. Jedná se tedy o eklektický systém (Lukavská, 2003).

Začít spolu staví na čtyřech základních pilířích, jimiž jsou individualizace práce, chápání světa v souvislostech, práce v centrech aktivit a zapojení rodin do práce školy (Lukavská, 2003).

Výzkumná část této diplomové práce je realizována v prostředí vzdělávacího programu Začít spolu a z tohoto důvodu si jej v této kapitole představíme. Zaměříme se na strukturu dne a organizaci vyučování, spolupráci školy s rodinou, hodnocení a inkluzivní vzdělávání.

5.1 Organizace vyučování a struktura dne v programu Začít spolu

Obecně platný rozpis dne není možné uvést, ale můžeme shrnout společné prvky. Časový rozpis je pouze orientační z důvodu rozdílných časů začátku výuky.

8.00 – 8.30	ranní kruh s ranní zprávou
8.30 – 9.45	společná práce
9.45 – 10.15	přestávka
10.15 – 11.45	práce v centrech aktivit
11:45 – 12:15	hodnotící (závěrečný) kruh

Ranní kruh je místem pro společné setkání a délka jeho trvání je přibližně 20 – 30 minut. Odehrávají se zde různorodé aktivity. Vítají se, zpívají, vypráví si. Je zde prostor i pro motivaci žáků k tématu, jímž se dnes budou zabývat a dále pro věci organizačního charakteru. Součástí je čtení ranní zprávy, zpravidla vytvořené učitelem. Slouží

k informování o různých tématech, ale také pro usnadnění adaptace z prostředí domova do prostředí školy (Kargerová, Krejčová, 2003).

Následuje společná práce v časovém rozmezí 60 – 90 minut. Věnují se zde většinou matematice a českému jazyku, ale řadí sem i tělesnou výchovu nebo cizí jazyky (Kargerová, Krejčová, 2003).

Po společné práci nastává přestávka v délce 20 - 30 minut. Slouží k regeneraci sil a odpočinku. Vhodnými aktivitami pro uvolnění je například procházka ve školní zahradě, stolní tenis, odpočinek na žínkách (Kargerová, Krejčová, 2003).

Na přestávku navazuje práce v centrech aktivit trvající 60 – 90 minut. Výuka probíhá v tzv. učebních koutcích (viz příloha č. 14) (Kargerová, Krejčová, 2003). Jako nejčastější centra aktivit uvádí Kargerová, Maňourová, Vychodil (2013) centrum čtení, psaní, počítačů, matematiky a manipulativ, atelieru, pokusů a objevů (vědy), kostek, koutek pro relaxaci. Lukavská (2003) zase zmiňuje čtení, psaní, matematiku, přírodní vědy, hudební, výtvarné a dramatické umění.

Úlohy jsou učitelem předem připravené a žák pracuje bez jeho přímého vedení. Vztahují se vždy k probíranému tématu, podporují kooperaci, dělí se na povinné a nadstavbové, vedou žáky k přemýšlení a praktické činnosti zároveň. Tato činnost vede žáky k samostatnosti a podporuje pocit odpovědnosti za vlastní učení (Kargerová, Krejčová, 2003).

Centra aktivit podporují kooperativní formy výuky, psychologicky působí mnohem útulněji a poskytují soukromí a bezpečí. Činnosti v centrech umožňují dětem aktivní učení, vedou je k samostatnosti, umožňují individualizaci výuky, tvoří prostředí bohaté na podněty a poskytují vhodnější podmínky k učení (Hruška, Krejčová, 2003).

Hruška, Krejčování (2003, s. 149) uvádějí, že „centra aktivit umožňují učitelům, dětem a škole přejít od lineárního přísunu informací k takovému, ve kterém vedle sebe, napříč i sem tam probíhají cesty, na kterých se dítě může dobrat vlastního porozumění informacím a jejich souvislostem.“

Den je ukončen opět v kruhu, jenž je nazýván hodnoticí, či závěrečný kruh. Zde žáci prezentují své výtvary, vyměňují si zkušenosti, reflektují svoji práci a stanovují si cíle dalšího učení. Na hodnocení žáků se podílí i učitel (Kargerová, Krejčová, 2003).

5.2 Hodnocení

V Začít spolu chápou hodnocení jako kompetenci učitele, dovednost žáků samých, proces shromažďování informací a motivaci jako zpětnou vazbu. Hodnocení tedy není záležitostí pouze učitelů, podílí se na něm žák, jeho rodič i asistent. Žák se učí posuzovat kvalitu své práce, na základě toho si uvědomuje své kvality a plánuje cestu ke zlepšení (Kargerová, Krejčová, 2003). Slovní hodnocení umožňuje zdůraznění pozitivních stránek a zároveň informuje o možných cestách k dokonalejším výkonům (Kolář, 2012). Naopak hodnocení vyjádřené známkou má omezené možnosti nejen v podávání informací o tvořivosti, snaze, pílí, schopnosti spolupracovat, ale i ve vyjádření o dosažení znalostí (Krejšová, 2008).

Hodnocení směřuje k sebehodnocení a žák si tak vytváří obraz o sobě samém. Zpětná vazba informuje žáka i rodiče o kvalitě jeho práce. Motivace se snaží poskytovat pozitivní zpětnou vazbu, neboť významně ovlivňuje vztah žáka ke škole a učení. Na základě informací o žákovi upravují vzdělávací postupy a poskytují mu příležitosti k učení a rozvoji osobnosti. Hodnocení patří k nejnáročnějším činnostem učitele. Učitel se učí porovnávat výkon žáka s jeho předchozím a hodnotit jeho individuální rozvoj. Žáci též rozvíjejí tuto dovednost za pomoci sebehodnocení, tvorby portfolia a jeho prezentací (Kargerová, Krejčová, 2003).

Portfolio je souborem prací žáka. Všechny výtvary musí být označeny datem vzniku a na základě této informace sledují pokroky žáka. Portfolio se dělí na tři typy, jimiž jsou sběrné, výstavní a hodnoticí portfolio (Kargerová, Krejčová, 2003).

Individuální rozvoj žákových schopností podporuje i tvorba individuálního vzdělávacího plánu nejen pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, ale i pro

žáky ostatní. Charakter individuálních plánů je neformální a slouží ke stanovování dílčích cílů v pokroku za osvojením určité látky (Kargerová, Krejčová, 2003).

Jinou formu individuálního plánu tvoří tzv. smlouva o dosažení cíle, kdy se jedná o dohodu mezi učitelem, žákem a rodičem. Vztahuje se buď k problémům v chování, učivu, či je volena žák na základě svých zájmů (Kargerová, Krejčová, 2003).

Slovní hodnocení se též vyskytuje v podobě krátkých písemných zpětných vazeb v tzv. deníčcích. Komplexnější slovní hodnocení se uplatňuje v pololetí a závěru školního roku (Kargerová, Krejčová, 2003).

5.3 Spolupráce školy s rodinou

Program Začít spolu nahlíží na rodinu jako na partnery. Rodiče jsou ti, kteří mají za žáka odpovědnost a nejvíce jej ovlivňují. Individualizovaný přístup se proto uplatňuje nejen ve vztahu k dítěti, ale také k jeho rodině (Kargerová, Krejčová, 2003). Tím to se minimalizuje napětí, které je běžné na tradičně pojatých školách. Rodina se postupně stává aktivním partnerem školy (Lukavská, 2003).

Mezi náměty pro spolupráci řadí Kargerová, Krejčová (2003) osobní kontakt školy/učitele s rodinou; písemné formy spolupráce školy/učitele s rodinou a rodiče ve třídě. Další formou užší spolupráce jsou konzultace učitel-rodič-dítě a rodičovská setkání. Žák je do konzultace aktivně zapojen, neboť se jedná právě o něj. Rodičovská setkání zahrnují nejružnější formy besídek, večírků, oslav narozenin, výletů aj.

Škola/třída tvoří školní/třídní noviny, jež informují rodiče o novinkách ze školního prostředí (Kargerová, Krejčová, 2003).

5.4 Inkluzivní vzdělávání

Součástí programu Začít spolu tvoří podpora inkluzivního vzdělání, kulturní rozmanitosti a talentovaných dětí. Vycházejí z přesvědčení, že „všechny děti mají právo

na rovný přístup ke vzdělávání a demokratická společnost „počítá“ s aktivní účastí všech svých členů.“ (Krejčová, Kargerová, 2003, s. 173).

Na integraci je dokonce nahlíženo, jako na přínos pro učitele i děti zdravé. Učí se tím akceptovat odlišnosti, pomáhat si, být tolerantní, spolupracovat. Pro učitele přináší integrace schopnost být tolerantnější, zaměřují se na osobnost žáků, lépe rozumí individuálním odlišnostem (Kargerová, Krejčová, 2003).

Kulturní rozmanitost chápou jako výchovu k respektování a porozumění jiným kulturám než vlastní; jako proces utváření obrazu o rozdílech a shodách, na základě nichž se učí regulovat své chování k příslušníkům jiných kultur a v neposlední řadě jako přístup k zabezpečení takového učebního prostředí, jež je přizpůsobeno specifickým jazykovým, kulturním a psychickým potřebám (Kargerová, Krejčová, 2003).

Dětem talentovaným dává charakter vzdělávacího programu sám o sobě možnost vzdělávat se podle svých potřeb. V centrech aktivit jsou úkoly diferencovány, působí v roli pomocníků a program jim je přínosem v příležitostech pro sociální učení (Kargerová, Krejčová, 2003).

6 Porovnání metody MGML a programu Začít spolu

Mezinárodní organizace ISSA (International Step by Step Association) vydala standardy, jež formulují požadavky na charakter vzdělávacího programu orientovaného na žáka a kvalitu práce učitele (Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA, 2012). Organizace ISSA podporuje demokratické principy a jejím posláním je poskytovat vysokou kvalitu péče a vzdělávacích služeb pro všechny děti od narození do 10 let se zaměřením na nejchudší a znevýhodněné skupiny; zajistit začlenění rodiny do vzdělávání svého dítěte; zajistit sociální začlenění a respekt rozmanitosti (International Step by Step Association, 2010).

Kapitola přináší porovnání kvality vzdělávání v programu Začít spolu a v didaktickém systému MGML. Budeme se řídit požadavky příručky Kompetentní učitel 21. století a zaměříme se na vybrané aspekty kvalitní práce učitele. Na kvalitní práci budeme nahlížet z pohledu komunikace; rodiny a komunity; inkluze, rozmanitosti a demokratických hodnot, hodnocení a plánování výuky; výchovných a vzdělávacích strategií; učebního prostředí a profesního rozvoje.

„**Komunikace** mezi dospělými a dětmi, ale také komunikace mezi vrstevníky hraje klíčovou úlohu při fyzickém, sociálním, emočním i kognitivním rozvoji dítěte. Je také zásadní pro poskytování průběžné podpory, pro výměnu a rozvoj znalostí, zkušeností a názorů. Komunikace se podílí na spoluvytvoření pocitu vlastní identity, pocitu sounáležitosti s komunitou při poznávání světa. Učitel vytváří příležitosti pro interaktivní zapojení dětí, využívá jejich dosavadních znalostí, představ a zkušeností při procesu učení. Podporuje jejich učení a rozvoj tím, že svým příkladem modeluje partnerskou a efektivní komunikaci také s ostatními dospělými. Příklady, které ukazují a podporují smysluplnou a zdvořilou výměnu informací mezi všemi účastníky výchovného a vzdělávacího procesu pomáhají utvářet komunikativní kompetenci a mají vliv na pozitivní sebepojetí dětí.“ (s. 4)

Komunikace učitele s okolím je závislá na jeho osobnosti. Nemůžeme tedy posoudit, zda v programu Začít spolu nebo v metodě MGML je jisté, že učitelé výše zmíněná kritéria splňují.

„**Spolupráce mezi školou, rodinou a komunitou** je velice významným faktorem podporující efektivitu vzdělávání dětí. Rodiny jsou primárními vychovateli svých dětí, mají na výchovu svých dětí největší vliv. Úkolem školy a učitelů je vytvořit podmínky pro fungování partnerského vztahu s rodiči dětí, navázat a pravidelně s nimi udržovat kontakt, nabízet jim rozmanité formy spolupráce. Individualizovaný přístup je uplatňován nejenom ve vztahu k dětem, ale také k jejich rodinám – tím, že je nabízen prostor pro výběr takového typu spolupráce, který nejlépe vyhovuje jejich potřebám, možnostem, životnímu stylu a zázemí.“ (s. 12)

Spolupráce s rodinou zaujímá v obou programech významné místo. Rodinu považují za důležitou součást žákova procesu učení. V Indii má však kooperace hlubší význam ve faktu, že rodiče jsou těmi, kteří se též vzdělávají. Navštěvují školu a pořádají besedy, kde vyprávějí příběhy z rodinné historie; spolupracují na pořádání sportovního i matematického festivalu; připravují snídaně a obědy. V programu Začít spolu je rodič brán jako partner spolurozhodující o rozvoji jeho dítěte. Rodiče jsou vítáni při pořádání nejrůznějších slavností a zváni do výuky vypomáhat či ji pozorovat.

„**Inkluzivní vzdělávání**, tedy společné vzdělávání pro všechny děti bez ohledu na jejich etnickou, náboženskou příslušnost a úroveň schopností, představuje jedno ze stěžejních východisek kvalitního vzdělávání. Všechny děti mají právo na rovný přístup ke vzdělávání a demokratická společnost počítá s aktivní účastí všech svých členů. Inkluzivní vzdělávání učí děti toleranci a akceptaci individuálních rozdílů. Úlohou učitele je zprostředkovat poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Učitel rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede děti k chápání neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti.“ (s. 20)

Metoda MGML se přímo nevyjadřuje ke vzdělávání žáků se zdravotním postižením nebo jinou etnickou příslušností. Lešení jsou však flexibilní a zle je přizpůsobit potřebám každého žáka. Na rozdíl od programu MGML se program Začít spolu o integraci zmiňuje a shledává v ní pouze pozitiva. Ke vztahu k jiným kulturám se Začít spolu staví kladně, neboť vycházejí z přesvědčení, že všichni mají nárok na rovný přístup ke vzdělání. Systém MGML je naopak založen na respektu ke své vlastní

kultuře. Tento fakt je i jedním z důvodů jeho samotného vzniku. Domníváme se však, že se díky mezinárodním návštěvám též učí vnímat a respektovat jiné kultury.

„Cyklus **hodnocení a plánování (výuky)** směřuje k respektování jedinečnosti každého dítěte a zajišťuje dětem vzdělávání odpovídající jejich potřebám, schopnostem a zájmům. Na základě systematického pozorování a dalších strategií vytvářejí učitelé dlouhodobé a krátkodobé plány výchovy a vzdělávání, které zahrnují jak cíle stanovené v kurikulárních dokumentech, tak respektují individuální možnosti a potřeby dětí. Plány vycházejí z dosavadních znalostí, představ a zkušeností žáků a identifikují, co je potřebné pro podporu jednotlivých dětí, aby dosáhly svého osobního maxima. Plány respektují různorodost učebních stylů dětí a jejich schopností a podle potřeb se modifikují. Do cyklu hodnocení a plánování jsou zapojovány také děti, rodiče a další zainteresovaní odborníci.“ (s. 28)

Program Začít spolu i metoda MGML splňují všechny výše zmíněné faktory kvalitního hodnocení a plánování výuky. Liší se však ve způsobu naplňování těchto cílů. Didaktický systém MGML disponuje připraveným prostředím s vysoce strukturovanou cestou procesu učení. Zároveň je však učitel kompetentní kdykoli podpořit každého žáka. V programu Začít spolu je výuka průběžně připravována na základě stanovených kurikulárních dokumentů. Učitelé v obou formách výuky sledují vývoj žáka na základě vlastního pozorování a dokumentace průběhu jeho učení.

„K podpoře smysluplného a aktivního učení učitel užívá rozmanitých **výchovně-vzdělávacích strategií**, které představují promyšleně volené a řazené postupy, kterými učitel cíleně směřuje k utváření klíčových kompetencí dětí. Tyto postupy jsou přiměřené vývojové úrovni dětí a podněcují jejich individuální rozvoj i vzájemnou spolupráci. Když učitel upravuje výukové materiály pro další využití a vybízí děti k vlastní volbě učebního přístupu ve třídě, vychází vstříc potřebám, zájmům a odlišnostem každého dítěte. Učitel navíc využívá nejrůznějších vývojově přiměřených aktivit, zážitků a materiálů, které umožňují dětem konstruovat si vlastní poznání a chápání okolního světa.“ (s. 36)

Oba systémy disponují širokou škálou nástrojů k podpoře aktivního a smysluplného vyučování. Učební materiály jsou postavené na myšlence konstruktivismu a zaručují tím aktivitu každého dítěte. Učební prostředí podporuje rozvoj žákovi osobnosti ať už kompletně připraveným prostředím v metodě MGML, či aktivní podporou učitele v průběhu celého dne v programu Začít spolu.

„**Učební prostředí** významně ovlivňuje kognitivní, sociální a emocionální rozvoj každého dítěte. Učitel pečlivě zvažuje, jak navrhnout a uzpůsobit prostor, který by dětem zaručil možnost bezpečného pohybu během skupinových i samostatných aktivit. V případě potřeby se prostor a učební materiály přizpůsobují potřebám různých věkových skupin nebo jednotlivých dětí. Sociální a emoční klima učebního prostředí se zakládá na podpoře demokratických hodnot – prostřednictvím přijetí dětí coby aktivních účastníků při stanovení jasných očekávání, vytváření pravidel, vysuzování důsledků. Učitel navíc v dětech posiluje schopnost samostatné volby a nezávislého fungování v rámci učebního procesu a vytváří situace, kdy děti mohou pracovat společně, střídat se a navzájem si pomáhat, aby dosáhly pozitivního výsledku.“ (s. 46)

Učitel v programu Začít spolu se průběžně připravuje a uzpůsobuje průběh výuky dle aktuální situace, jež ve třídě nastala. Učitel v systému MGML pracuje dle lešení, jež vedou žáka postupnými kroky k osvojení určité látky. Podmínky individuálního i skupinového vzdělávání, pomoci a podpory, volby, zodpovědnosti, nezávislého fungování jsou již obsaženy v koncepci.

„**Profesní rozvoj** představuje klíčovou součást procesu celoživotního vzdělávání. Zkušený učitel průběžně reflektuje, posuzuje a hodnotí efektivitu své práce. Je si vědom svých silných a slabých stránek a plánuje další možná zlepšení. Systematicky pracuje na svém osobním rozvoji. Profesní růst v pedagogické sféře vyžaduje osvojování si nových poznatků prostřednictvím literatury, informačních zdrojů a seminářů. Kooperativní přístup učitelů přináší prospěch dětem a zvyšuje kvalitu výuky a efektivitu práce.“ (s. 54)

Obě formy didaktických systémů věnují značnou pozornost vzdělávání učitelů. V Rishi Valley to však znamená vzdělávání nekvalifikovaných učitelů, příprava nových

materiálů a aktivit. K dispozici jim je institut RIVER, kde se též pořádají semináře, workshopy aj. V České republice jsou učitelé již kvalifikovaní pro práci učitele. Učí se však novým formám práce v programu Začít spolu.

Oba systémy nabízejí výuku orientovanou na žáka a jeho potřeby, umožňují rozvoj jeho osobnosti v největší možné míře, podporují osvojování klíčových kompetencí, vedou k sebehodnocení svých činů a reflexi své práce. Snaží se respektovat jedinečnost žáka a zároveň jeho vazby na komunitu, kulturu a společnost. Orientují se na žáka a za cíl vzdělávání považují osobu schopnou jednat, řešit problémy, rozhodovat se, zaujímat postoje a vyjadřovat své vlastní názory.

7 Závěr teoretické části

V teoretické části práce jsme se seznámili s důvody vzniku metody MGML a s jejím průběhem vývoje. Rozebrali jsme strukturu systému a představili průběh dne v satelitní škole. Věnovali jsme se kooperaci rodiny a školy, vzdělávání a roli učitele a nastínili způsob německo–indické spolupráce.

Řešili jsme též otázku individualizované a diferencované podoby výuky. Jmenovali jsme hlavní rysy individualizace dle Vališové, Kasíkové, 2007, které nyní využijeme ke zhodnocení metody MGML.

1. Řízení učitelem – metoda MGML nabízí připravené prostředí a jasnou strukturou učební cesty, do níž učitel zasahuje dle individuálních potřeb žáků. Logicky rozvržené formy práce podporují žákovo učení.
2. Písemné instrukce – karty aktivit nahrazují učebnice a umožňují tím flexibilní učení vždy doplněné kontrolou. Zadání i materiály jsou systematiky označeny a neustále dostupné.
3. Vymezení cílů pomocí aktivních sloves – žák si splněné úkoly zapisuje do hodnotícího formuláře. Učitel je schopen na základě těchto informací žáka podpořit v dosažení cíle.
4. Zpětná vazba – úkoly jsou vždy doplněné kontrolou. Zkouška je součástí koncepce milestone a podává žákovi zpětnou vazbu o jeho procesu učení.
5. Pomoc z řad žáků – připravené aktivity, které jsou systematizovány v lešních, v sobě zahrnují formu práce, jíž je práce jednotlivce, ve skupině s různou mírou podpory a s učitelem. Žáci se učí navzájem komunikovat, řešit problémy, poskytnout pomoc.
6. Kombinace individualizované práce se společným učením a učení v malých skupinách – tento bod se shoduje s bodem pět.

Výuka dle metody MGML není na české primární škole zavedena. Pro realizaci akčního výzkumu jsme zvolili program Začít spolu, neboť je svými principy nejbližší. Poslední kapitoly teoretické části byly věnovány stručnému popisu filozofie tohoto programu. Na základě porovnání dle příručky Kompetentní učitel 21. století jsme zjistili, že obě

formy vedou k podpoře rozvoje klíčových kompetencí a to svým způsobem práce, rozumí roli žáka jako aktivního činitele ve výuce a partnera učitele.

II. Praktická část

8 Praktické řešení výzkumných otázek

8.1 Vymezení problému a cíle praktické části

Ve výzkumné části realizujeme výuku dle námi připraveného milestonu v programu Začít spolu. Cílem je realizovat a reflektovat výuku českého jazyka dle metody MGML, tedy na základě akčního výzkumu ověřit možnosti metody MGML v prostředí české školy. Dílčí cíle budou reflektovány Korthagenovým reflexním cyklem, ALACT.

Výzkumný úkol

Ověření funkčnosti metody MGML v prostředí české primární školy v programu Začít spolu.

Cíl

Cílem praktické části práce je připravit, realizovat a reflektovat výuku dle metody MGML v programu Začít spolu.

Dílčí cíle

1. Ověřit naplnění hlavních zásad aktivit podle metody MGML.
2. Zhodnotit připravenost prostředí - přehlednost milestonu, smysluplnost symbolů, dostupnost různorodých materiálů, formulaci zadání úkolu.
3. Ověřit zajištění individualizovaného charakteru výuky - vlastní tempo, okamžitá zpětná vazba.
4. Posoudit plynulost střídání partnerů a využití pomocného systému.
5. Zhodnotit kvalitu plnění úkolů.
6. Posoudit zvládnutí role učitele v metodě MGML.

8.2 Metodika výzkumu

8.2.1 Povaha výzkumu a metody

Vzhledem k výše popsanému výzkumnému úkolu a cíli jsme zvolili metodu akčního výzkumu, „jehož účelem je přímo ovlivňovat či zlepšovat určitou část vzdělávací praxe, řeší aktuální potřeby vzdělávací instituce. Uplatňuje intervenční strategie, navrhuje určitá doporučení a pokouší se je realizovat, průběžně sleduje efekty změn.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 14).

Akční výzkum umožňuje učitelům tzv. „sebemonitorování“, na jehož základě se mohou neustále zdokonalovat. Učitelé ve své třídě experimentují, shromažďují data a následně tato data reflektují. Reflexe jim umožňuje dále jednat (Korthagen, 2011).

Korthagenův cyklus reflektivního učení využijeme jako nástroj pro naši reflexi s hlavním zaměřením na dílčí cíle. Tvoří jej pět fází: jednání, zpětný pohled na jednání, uvědomění si podstatných aspektů, vytvoření alternativních postupů jednání a vyzkoušení. Korthagen tento cyklus nazývá modelem ALACT. (Korthagen, 2011, s. 58)

1. *Jednání* (Action) – učitel si uvědomí vlastní zkušenost
2. *Zpětný pohled* (Looking back) – učitel analyzuje vlastní myšlenky a pocity a kriticky na ně nahlíží.
3. *Uvědomění si podstatných aspektů* (Awareness of essential aspects) – učitel si uvědomí následky a další aspekty, které se k dané situaci váží a ovlivňují ji.
4. *Vytvoření alternativních postupů a jednání* (Creating alternative methods) – hledání nových či jiných způsobů řešení nastalé situace.
5. *Vyzkoušení* (Trial) – učitel zkouší nový způsob řešení v praxi. Bod číslo pět se stává bodem prvním.

8.3 Prostředí výzkumu a výzkumný vzorek

8.3.1 Charakteristika školy

Výzkumná část byla realizována na základní škole A ve třetím ročníku. Základní škola je úplnou školou s primárním a nižším sekundárním stupněm zaměřená na rozšířenou výukou cizího jazyka. Součástí školy je i mateřská škola se čtyřmi třídami (ŠVP).

Ve škole se vyučuje dle vzdělávacích programů *Základní škola s rozšířeným vyučováním matematiky a přírodovědných předmětů, Národní škola, Základní škola s rozšířeným vyučováním jazyků a Základní škola*. Je fakultní školou při Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Slouží jako tréninkové a metodické centrum programu Začít spolu a navíc je to škola komunitní, tedy otevřená nejen svým žákům a učitelům, ale i celé veřejnosti v odpoledních hodinách, často i o víkendech. Komunitě nabízí třicet sedm kursů z různých oblastí: cizí jazyky, informační technologie, umění a řemesla, sport a hudba. Lektory centra jsou nejčastěji učitelé, ale též rodiče a prarodiče žáků (Kargerová, Cichoňová, Lokaj, 2003).

Škola pracuje na základě pedagogiky orientované na dítě a respektuje klientský přístup k rodičům. Hlavním cílem je vést žáky k celoživotnímu vzdělávání a k tomu, aby z nich vyrostli citliví lidé schopní řešit problémy a zamýšlet se nad svou prací. Žáci mají k učitelům partnerský vztah, jehož pravidla jsou formulována v demokraticky pojatém školním řádu. Škola je otevřená spolupráci nejen s rodiči, ale i celou komunitou (Kargerová, Cichoňová, Lokaj, 2003).

Výuka na prvním stupni probíhá za podpory vzdělávacího programu Začít spolu. Důraz je kladem na spolupráci rodiny a školy, individuální přístup k dítěti, integrované učení, projektové vyučování a plánování (ŠVP). Třídy prvního stupně jsou výuce dle programu Začít spolu přizpůsobeny. Prostor je členěn na menší pracoviště, jež jsou tematicky zaměřená. V každé třídě 1. a 2. ročníku je přítomen i asistent. Ve vyšších ročnících pouze na vyžádání rodičů.

Škola podporuje rozvoj kompetence občanské, pracovní, komunikační, k učení, k řešení problémů, sociálních a personálních. Hodnocení probíhá v 1. a 2. ročníku formou slovního hodnocení. Od třetího ročníku jsou žáci hodnoceni známkou (ŠVP).

8.3.2 Charakteristika třídy

Třída III. D je od prvního ročníku vedena paní magistrou Janou Šenkyříkovou a paní asistentkou. Třidu navštěvuje 24 žáků z toho 11 chlapců a 13 dívek. Učebna se nachází v suterénu školy. Rozhlasové zařízení je rozbité, a proto nejsou rušení školním zvoněním. Třída je světlá, vyzdobená vlastními výrobky. Katedra učitele je umístěna v zadní části místnosti a nepůsobí jako centrum zájmu. Centrem je zde koberec a tabule. Keramická trojdílná tabule je umístěna před kobercem a napichovací tabule s černou plstí v zadní části třídy. Na ni jsou vystaveny výrobky žáků.

Rozvržení lavic odpovídá požadavkům vzdělávacího programu Začít spolu. Struktura dne podléhá též zásadám toho programu. Na povel zacinkání na zvonkohru se žáci zklidní v lavicích. Následně jsou vyzváni k sezení v kruhu. Zde dodržují pravidla naslouchání a slušného sezení. V pondělí a ve čtvrtek mluví všichni o svých zážitcích, předčítají z kulturních deníků, či představují své výrobky. Do vyprávění zahrnují i hádanky a paní učitelka se doptává například na významy slov, bližší informace nebo žádá o vysvětlení neznámých pojmů.

Následuje první blok výuky zaměřený na matematiku nebo český jazyk. Plnění úkolů probíhá na koberci, v lavicích nebo na chodbě. Pokud je přítomna paní asistentka, rozdělí si žáky do dvou skupin a pracují na různých úkolech zvlášť. Poté se skupiny vymění. Úkoly jsou vždy stavěny na zásadě přiměřenosti, názornosti, konstruktivismu, aktivní činnosti žáka aj.

Přestávku tráví žáci na chodbě mezi třídou a komunitním centrem, případně ve třídě. Následuje hodina anglického jazyka, hudební či tělesné výchovy. Poté se otevírá druhý blok výuky, jež je zaměřen na výuku v centrech aktivit. Paní učitelka spolupracuje společně s paní asistentkou na tvorbě aktivit.

Žáci se řídí dle třídních pravidel. K utišení ruchu slouží paní učitelce zvonkohra, či ruce položené na hlavu. Žáci jsou s pravidly sžití a sami dbají na jejich dodržování.

Ve třídě se nachází jeden žák z bilingvního prostředí. Matka pochází ze Slovenska a otec z Velké Británie. Žák však ovládá český jazyk bez problému a je zcela integrován. Pouze jeden žák má diagnostikovanou poruchu pozornosti.

Paní učitelka dbá na kooperaci ve výuce. Žákům poskytuje ale i prostor pro práci jednotlivce, již sama individualizuje, či nabídne žákům možnost výběru. Velkou část věnuje sebehodnocení, jež žáky učí zodpovědnosti za své učení. Podněcuje tvorbu přátelských vztahů ve třídě. Přípravě věnuje velké úsilí, neustále se zajímá o nové podněty ke zkvalitnění výuky a snaží se žákům poskytnout co nejširší a nejrozmanitější rozhled prostřednictvím školních výletů.

9 Výuka dle metody MGML v prostředí programu Začít spolu

„Učiteli přísluší navrhnout a vytvořit vlastní materiál a využít ho ve výuce. Tím je „Ownership“, myšleno dvojsmyslně, zaručen.“ (Girg, Lichtinger, Müller, 2012, s. 114). Těmito slovy je v monografii Lernen mit Lernleitern vysvětlena možnost přepracování materiálů a přizpůsobení principů metody různým kulturám a životním stylům. Paní docentka Lichtinger řekla: „Pokusili jsme se pochopit principy systému MultiGradeMultiLevel-Methodology a zasadit je do kontextu života v Evropě. Sami zakladatelé metody, Anumula Rama a Padmanabho Rao, hovoří o tzv. vlastnictví učitele.“

I my jsme se pokusili pochopit principy metody a na jejich základě realizovat výuku dle námi vytvořeného milestonu na téma „Cesta za příběhem“. S přípravou milestonu jsme měli již zkušenosti z workshopů v Regensburgu. Tvorbu vzorového milestonu jsme však v zásadě přeskočili a ihned jsme šli do praxe nereflektovaným milestonem.

V následujících podkapitolách popisujeme proces tvorby milestonu, jednotlivé aktivity z hlediska klíčových kompetencí. Následná kapitola se zabývá realizací v programu Začít spolu a na ni navazuje rozhovor s paní učitelkou Šenkyříkovou.

9.1 Proces přípravy milestonu

Kapitola se zabývá procesem vzniku milestonu na téma „Cesta za příběhem“. Proces je rozdělen do pěti fází, jimiž jsou: vyjasnění tématu, vývoj materiálů, struktura a grafická podoba milestonu, tvorba konceptu symbolů a barev a dokumentace rozvržení třídy.

9.1.1 Vyjasnění tématu

Na základě tematického plánu pro 3. ročník základní školy A jsme se rozhodli zaměřit mileston na složku komunikační a slohová výchova, kde učební látku v měsíci únoru

tvoří vyprávění, nadpis a popis. Očekávaným výstupem z této části je žák, který dovede verbálně i nonverbálně sdělovat vlastní prožitky a pocity (řeč těla, pantomima) a komunikovat v různých situacích (pozdrav, prosba, omluva) (Tematický plán pro 3. ročník).

9.1.2 Vývoj materiálů

Prvotní fáze sběru materiálů probíhala formou individuálního brainstormingu. Pro inspiraci jsme využívali publikace o komunikační, slohové a literární výchově, učebnice a pracovní sešity pro základní vzdělávání, metodický portál RVP, inspirace z workshopů v Regensburgu a diplomových prací zaměřujících se na realizaci metody MGML na prvním stupni základní školy ve spolkové zemi Bavorsko, kde jej tvoří 1. -4. ročník.

Nápady z brainstormingu jsme zapisovali do myšlenkových map a následně je třídili podle sounáležitosti a rozlišovali na základě Bloomovy taxonomie. Sebrané materiály jsme uzpůsobili činnostně orientované výuce a hlavním zásadám aktivit. Například jsme pro aktivitu s významy přirovnání použili roličky od toaletního papíru a úkolem bylo je k sobě správně sevaknout kolíčky.

9.1.3 Struktura a grafická podoba milestonu

Mileston je rozdělen na čtyři části, jež na sebe navazují. V první části (viz příloha č. 15) žák zpracuje čtyři úkoly v libovolném pořadí. Podmínka zpracování nejprve úkolu 4a a následně 4b je znázorněna propojením políček. Libovolnost zpracování značí čáry propojující jednotlivé kruhy s označením čísla na kartách aktivit. Stopa chodidla zastupuje povel „Přejdi!“ Evaluate je ztvárněna hvězdičkou a tím graficky oddělena. První neboli žlutá část milestonu je orientována na přímou zkušenost s vyprávěním. Úkoly se věnují otázce „kdo, či co ke mně promlouvá a jakým způsobem.“ Tato otázka je současně i nástrojem evaluace 1. K dispozici jsou zde aktivity: malíř hudby, pantomima, obrázky promlouvají a řeč obličeje.

V druhé části (viz příloha č. 16) se postupuje stejně jako v první. Rozdíl je pouze v grafické podobě milestonu, kdy jsou čísla úkolů zapsaná do obdélníků a přechází se ke společné části, jež je výstupem z této oblasti a značíme ji trojúhelníky. Druhá neboli zelená část se věnuje již konkrétně dovednosti vyprávět. Úkoly vycházejí ze zkušeností žáků z všedního života kolem nich. Zabývají se postavami z příběhů i příběhy samotnými, uměním hrát divadlo a vlastní tvorbou příběhu dle obrázků. Série úkolů je zakončena skupinovou tvorbou příběhu pomocí hraček v sáčku. Úkol zakončuje jeho druhá část, kde je vytvořený příběh sepsán a okomentován.

Třetí část (viz příloha č. 17) je vyobrazena pětiúhelníky a uplatňují se v ní stejné postupy jako v předchozích částech. Přechází se zde k druhé evaluaci. Třetí neboli červená část milestonu je věnována popisu, přirovnání, seznámení se s úvodem, statí a závěrem prostřednictvím řazení příběhu a následným domýšlením jeho pokračování a konce.

Závěrečná část (viz příloha č. 18) je tvořena na sebe navazujícími kroky. Úkol číslo 16 je zpodobněn hvězdou a značí závěrečný úkol. Čtvrtá neboli modrá část shrnuje dosavadní aktivitu žáka. Je zde zahrnut rozhovor s učitelem o splněných úkolech, dále přímé seznámení s úvodem, statí a závěrem a závěrečným úkolem tvorby příběhu. Příběh vybere žák s učitelem z již vytvořených a upraví jeho stylistiku a pravopis. Následně jej žák úhledně přepíše a příběh se vystaví.

Procesem se prolíná tzv. volné čtení, jež Badegruber (1994) označuje jako prvek otevřeného vyučování. K dispozici mají žáci knihy: Loupežník Hocencploc, Simpsonovi – komiksová dupárna, Deník malého Poseroutky 8 Fakt smůla, Deník malého Poseroutky 5 Ošklivá pravda, O kohoutkovi a slepičce, Kája a Filip, Nindža Timmi a hondba za ukradeným smíchem.

Milestonem provází Doktor Hokus Pokus (viz příloha č. 19), jehož podoba je zároveň symbolem zadání na kartě aktivit. Na konci čeká na žáky „příběh“, jež si společně odhalí a následně převypráví.

Grafickou podobu milestonu budou žáci dostávat po částech. Tyto části nazýváme „mapky“. Jediným důvodem pro postupné odkrývání částí milestonu bylo jeho postupné

dokončování. Materiály (viz příloha č. 20) budou umístěny do vík od krabic. Zadání budou uložena v barevných pořadačích (viz příloha č. 21). Zadání vytiskneme ve formátu A5.

9.1.4 Tvorba konceptu symbolů a barev

Jednotlivé části milestonu jsou barevně rozlišeny a to na základě barev pořadačů. V pořadačích jsou umístěny karty aktivit. První část milestonu symbolizuje barva žlutá, druhou zelená, třetí červená a čtvrtou modrá. Bílý pořadač složil k umístění pracovních karet a černý obsahoval karty s řešením. Pracovní karty jsou však částečně uloženy mezi materiály.

Symboły jsou vytvořeny pro následující formy práce: práce jednotlivce, s učitelem, ve skupině, ve dvojici; dále pro zadání úkolu, pomůcky, řešení, pracovní kartu, kartu s řešením, povelu založení do portfolia, pracovní list, pracovní list s podporou, expert a povelu *Uklid' po sobě!* (více viz příloha č. 22).

Významy symbolů budou po celou dobu vyvěšené na tabuli (viz příloha č. 23). Mileston zalaminujeme a umístíme suchý zip, na nějž bude možné nalepit kartičku Expert. Expertem se může stát každý, kdo úspěšně absoluuje úkol. Tímto vyřešíme problém žáků bez partnera.

Do hodnotícího formuláře si žáci barevně vyznačí splněnou část, či napíší datum. Nebude však vystaven z důvodu zkušenosti studenty Petry, kdy upozornila na soutěživost žáků.

Orientace na kartě aktivit (viz příloha č. 24) je následující. V horní části se nachází nadpis úkolu doplněný odpovídajícími obrázky. Pod touto částí se vyskytuje prostor pro doplňující informace, formu práce a číselné označení úkolu. Zvolili jsme možnost více forem práce a rozhodnutí přenechat na žákovi. Možnost volby je tedy označena lomítkem. Na rozdíl od toho šipka označuje dvě různé formy, jež značí přechod z jedné do druhé. Po straně je prostor pro pomůcky, zadání a klíč, kde najdeme řešení.

Ve spodní části se nachází poslední informace k plnění úkolu, jimiž je vždy úklid a dle úkolu i založení materiálu do portfolio.

9.1.5 Dokumentace rozvržení třídy

V příloze číslo 25 nalezneme plán uspořádání třídy potřebný k realizaci výuky podle metody MGML. Materiály jsou umístěny v dostupných místech na parapetu. Pořadače s kartami aktivit se nacházejí též na parapetu, ale na druhé straně místnosti. Karty s řešením jsou uloženy v pořadači v zadní části třídy.

Stoly jsou označeny různými formami práce. Nacházejí se zde dva skupinové stoly, pět stolů pro práci ve dvojici, šest míst pro práci jednotlivce a jeden stůl pro práci s učitelem.

Koberec tvoří volnou pracovní plochu dostupnou pro všechny formy práce. Nachází se zde knihovna, v níž jsou umístěny nejrozličnější pohádky, komiksy, encyklopedie a jiné knihy (viz příloha č. 26). Na tabuli jsou vyvěšeny jednotlivé části milestonu s prostorem pro připnutí vizitky experta. Dále je zde vystaven přehled symbolů a jejich význam.

9.2 Rozvoj klíčových kompetencí a cíle jednotlivých částí v milestonu

V této kapitole rozebíráme, jakým způsobem podporují jednotlivé aktivity rozvoj klíčových kompetencí. Stěžejní publikaci k identifikaci jednotlivých kompetencí tvoří příručka Klíčové kompetence v základním vzdělávání, již vytvořil Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

9.2.1 První část milestonu

Malíř hudby (1) příloha č. 27, 28, 29

Kompetence k učení – slušně požádá spolužáky v bezprostředním okolí, aby se ztišili.

Kompetence komunikativní – svůj prožitek vyjádří kresbou a pro jednotlivce srozumitelně vysloví myšlenku.

Kompetence sociální a personální – vyslechne, co mu druhí říkají a adekvátně reaguje na jeho názory a pocity.

Kompetence občanská – emocím druhých se neposmívá.

Pantomima (2) příloha č. 30

Kompetence komunikativní – v neverbálním záznamu spolužáka najde myšlenky a místa, která verbálně shrne. K vyjádření používá svého těla.

Obrázky promlouvají (3) příloha č. 31

Kompetence komunikativní – v grafickém vyjádření (výtvarného uměleckého díla) najde myšlenky a dokáže je popsat.

Řeč obličeje 1 (4a) příloha č. 32, 33, 34

Kompetence k řešení problémů – neukvapuje se ve svých závěrech.

Kompetence komunikativní – rozpoznává emoce, umí je pojmenovat.

Kompetence sociální a personální – z nabídek forem práce vybere takovou, která ho podpoří v úspěšném splnění úkolu.

Řeč obličeje 2 (4b) příloha č. 35, 36

Kompetence komunikativní – vnímá tělo jako prostředek sdělení.

Kompetence pracovní – pracuje podle návodu a osvědčeného postupu.

Zkouška 1 (E1) příloha č. 37

Kompetence k učení – uvede příklady, jak se může konkrétní učivo, informace nebo dovednost z výuky hodit v osobním životě. Je si vědom, jaký význam má získaná informace pro běžný život a podporuje nově získané s předešlými zkušenostmi.

9.2.2 Druhá část milestonu

Expert na příběhy 1 (5) příloha č. 38

Kompetence k řešení problémů – systematicky postupuje při řešení jednoduchého problému.

Kompetence komunikativní – při vyprávění vystihne důležité charakteristiky.

Expert na příběhy 2 (6a) příloha č. 39

Kompetence k řešení problémů – systematicky postupuje při řešení jednoduchého problému.

Kompetence sociální a personální – z nabídek forem práce vybere takovou, která ho podpoří v úspěšném splnění úkolu.

Expert na příběhy 3 (6b) příloha č. 40, 41

Kompetence komunikativní – při vyprávění příběhu postupuje chronologicky od začátku do konce. Popisuje, co oceňuje na práci spolužáka.

Kompetence pracovní – pro vlastní činnost vybere z nabídky takové materiály a nástroje, které mu umožní úkol úspěšně splnit.

Jako herci v divadle (7) příloha č. 42

Kompetence komunikativní – poznává různé způsoby sdělení a prožívá emoce. Adekvátním způsobem reaguje na hodnocení spolužákem.

Příběh z obrázků (8) příloha č. 43, 44, 45

Kompetence komunikativní – myšlenky propůjčí jasnou strukturu a písemným záznamem vystihne návaznost. Oceňuje na práci spolužáka na základě konkrétních skutečností.

Kompetence pracovní – naplánuje dílčí činnosti nutné nesplnění úkolu s pomocí zadání.

Příběh hraček (9a) příloha č. 46

Kompetence komunikativní – vyslechne druhého a nepřerušuje ho. Mluví nahlas a zřetelně.

Kompetence sociální a personální – než začne pracovat, probere s ostatními ve skupině zadaný úkol

Příběh hraček (9b) příloha č. 47, 48

Kompetence k učení – otevřeně diskutuje se spolužáky o splnění úkolu.

Kompetence komunikativní – písemně vyjádří příběh, který má jasnou logiku a v zásadných meznících příběhu se všichni shodují. Oceňuje práci spolužáka na základě konkrétních částí textu.

9.2.3 Třetí část milestonu

Hmatový expert (10) příloha č. 49, 50

Kompetence k řešení problémů – provádí jednoduchý experiment. Neukvapuje se ve svých závěrech.

Hmatový expert (11) příloha č. 51, 52

Kompetence k řešení problémů – provádí jednoduchý experiment. Neukvapuje se ve svých závěrech.

Zpřeházený příběh 1 (12a) příloha č. 53

Kompetence k učení – jednotlivé části textu logicky seřadí.

Kompetence k řešení problémů – diskutují nad možnými způsoby řešení a respektují nápady druhých. Posoudí, zda výsledné řešení dává smysl.

Zpřeházený příběh 2 (12b) příloha č. 54, 55

Kompetence k učení – na základě daného textu dotváří příběh, jenž logicky navazuje.

Kompetence komunikativní – hodnotí práci spolužáka. Adekvátně reaguje na hodnocení spolužákem.

Přirovnání 1 (13a) příloha č. 56, 57, 58

Kompetence k řešení problémů – systematicky postupuje při řešení jednoduchého problému.

Kompetence sociální a personální – z nabídek forem práce vybere takovou, která ho podpoří v úspěšném splnění úkolu.

Přirovnání 2 (13b) příloha č. 59, 60

Kompetence k řešení problémů – systematicky postupuje při řešení jednoduchého problému.

Kompetence sociální a personální – z nabídek forem práce vybere takovou, která ho podpoří v úspěšném splnění úkolu.

Přirovnání 3 (13c) příloha č. 61, 62

Kompetence k učení – s pomocí učitele zkouší a vyhodnocuje způsoby, které mu vyhovují. Osvědčené způsoby využívá při řešení dalšího úkolu. Je schopen požádat o pomoc.

Zkouška 2 (E2) příloha č. 63

Kompetence k učení – ověří své vědomosti.

9.2.4 Čtvrtá část milestonu

Meeting s učitelem (14) příloha č. 64

Kompetence k učení - vyhodnocuje, které způsoby učení mu vyhovují. Jednoduše popíše, jak pracoval na určitém úkolu, co ho bavilo, co se mu podařilo a v čem udělal chybu.

Kompetence k řešení problémů - určí, koho a čeho se problém týká. Odhadne, co způsobuje problém. Vybírá vhodnější řešení z navržených možností a obhájí je.

Kompetence komunikativní – vyjádří své názory, pocity, myšlenky. Když s něčím nesouhlasí, řekne to způsobem, aby neurazil. Zformuluje, proč nesouhlasí. Rozlišuje, zda mluví s vrstevníkem nebo s učitelem a přizpůsobí tomu svou mluvu.

Kompetence sociální a personální – vyslechne, co mu učitel k jeho práci řekne, radí se s učitelem, jak zlepšit své další jednání na základě toho, co se dozvěděl ze zpětné vazby. Navrhuje, co by příště mohl udělat jiným a co stejným způsobem.

Kompetence občanská – vyslechne názor druhých. Vypytává se, proč si to myslí.

Kompetence pracovní – rozpozná kvalitní práci a dobře splněný úkol. Splněné úkoly zhodnotí podle předem daných kritérií.

Jako správný spisovatel (15) příloha č. 65, 66, 67

Kompetence k řešení problémů – posoudí, zda jeho výsledné řešení dává smysl.

Kompetence sociální a personální – z nabídek forem práce vybere takovou, která mu umožní úspěšné splnění úkolu.

Já spisovatel (16) příloha č. 68, 69, 70

Kompetence k učení - s pomocí učitele si předem stanoví základní podmínky a kritéria, za kterých bude úkol odevzdán.

Kompetence k řešení problémů - vybírá vhodnější řešení z navržených možností a obhájí je.

Kompetence komunikativní – svou myšlenku podává písemně s jasnou logikou od začátku do konce.

Kompetence sociální a personální – postará se o hotové dílo (příběh) v rámci zadání nebo pokynu učitele.

Kompetence občanská – vyslechne názor druhých. Vypytává se, proč si to myslí.

Kompetence pracovní – naplňuje s pomocí učitele dílčí kroky, které jsou nutné ke splnění úkolu.

10 Reflexe dle Korthagenova cyklu

V této kapitole reflektujeme výuku dle metody MGML v prostředí programu Začít spolu. V první fázi popíšeme své jednání, ve druhé fázi reflektujeme dílčí cíle, ve třetí fázi vybíráme podstatné aspekty nutné zamyšlení a řešení, ve čtvrté fázi podáváme návrhy pro řešení s oporou o odbornou literaturu a zkušenosti paní učitelky Šenkyříkové a v páté fázi popisujeme zkušenost s vyzkoušením si navrhnutého řešení.

10.1 2. února 2015

Fáze 1: Jednání

Do školy jsme dorazili v 7:15, abychom si vše připravili. Rozložili jsme boxy s materiály na parapet a barevné pořadače na parapet na protější straně třídy. Černý pořadač s výsledky jsme umístili do zadní části učebny. Lavice jsme přesunuli tak, aby se žáci bez problému dostali k materiálům a aby pracující žáci nebyli rušeni. Místa pro práci jednotlivce jsme vytvořili otočením lavic směrem od středu. Více jsme přestavovat nemuseli.

Z důvodu nedostatku barvy v tiskárně jsme měli symboly pro formy práce vytisknuté na menším formátu. Snažili jsme se místa pro práci rozvrhnout tak, aby nepřebývala ani nescházela.

Do knihovničky vedle koberce jsme vyskládali knihy. Na tabuli jsme vyvěsili významy symbolů a kartičky Expertů. Notebook, který je součástí úkolu číslo jedna, jsme umístili na lavici u pořadačů se zadáním.

Do třídy přišel před osmou hodinou žák J., který ještě rozespálý obcházel třídu a sledoval symboly na lavicích. Snažil se uhádnout, co budeme dělat. Myslel si, že budou psát písemku. I ostatní žáci po příchodu do třídy obhlíželi nové prvky ve třídě.

Žákyně A. byla zklamaná, když viděla symbol pro práci jednotlivce. Zajímalo nás proč a odpovědí bylo, že ráda pracuje ve dvojici.

První hodina práce dle milestonu proběhla po pololetních prázdninách. Hodina začala ranním kruhem a vyprávěním zážitků z volných dnů. Po dvaceti minutách nám paní učitelka předala slovo. Žáky jsme do tématu uvedli krátkým příběhem o jistém doktorovi jménem Hokus Pokus, jež nám poslal e-mail a poprosil nás, abychom to tu všechno nachystali. Vzápětí jsme vyzvali žáky, aby si sklídili z lavic a tašky odložili podél zadní stěny. Kdo si nestihl prohlédnout materiály, to udělal nyní a to z důvodu, aby věděl, o čem se bude hovořit.

Postup práce dle metody MGML byl žákům představen na základě modelování žákem. Vyzvali jsme jej, aby si vybral cvičení na „mapě“ (milestonu), jež chce zpracovávat, našel ve žlutém pořadači zadání a dle něj určil, s kým a kde má pracovat. Dále, aby našel potřebné pomůcky a na závěr vše uklidil zpět na své místo.

Po této fázi se několik žáků přihlásilo a pokládalo otázky. Na závěr jsme si ukázali ještě jeden postup práce.

Z nedostatku místa u pořadačů se zadáním jsme vyslali pouze prvních šest žáků na *Cestu za příběhem*. Ostatní jsme vyzvali, aby chvíli počkali. Buď si došli pro lepidlo a připravili si mileston, nebo si četli knihu. Rozdělení nakonec nebylo tak striktní. Žáci celkem rychle vzali zadání a šli plnit úkol.

Největší zádrhel nastal u úkolu označeným číslem 1 *Malíř hudby*. Sešly se tu hned dva nepříznivé faktory. Ve třídě se nacházel pouze jeden přístroj, ze kterého je možné přehrát hudbu uloženou na disku. A druhým faktorem bylo umístění počítače. Notebook jsme položili na místo, kde se nacházela pouze jedna lavice a to hned vedle pořadačů se zadáním. Nakonec jsme museli celou skupinu žáků přesunout k velkému stolu o třech lavicích. Byli jsme to my, kteří ovládali počítač, a tím byl porušen jeden z principů metody. My, jako učitel, bychom měli sedět na místě označeném symbolem učitel a čekat, než nějaký žák bude plnit úkol s formou práce s učitelem.

Chodili jsme mezi žáky a dívali se, jak plní úkoly. Věděli jsme, že v první části není žádný úkol označený práce s učitelem, a proto jsme se mohli věnovat organizaci. Žáci se postupně doptávali na průběh plnění úkolů, hledali partnery či se informovali o možnosti být expertem.

Paní učitelka nám též pomáhala s organizací. Když jsme zjistili, že v materiálech chybí zrcadlo, byla tak hodná a šla s žáky do vedlejší místnosti, kde bylo k dispozici. Na základě této informace od dvou žáků jsme zjistili, že žák P. má tento úkol v milestonu vyznačený jako splněný, ale po zrcadle se nesháněl.

Hodina byla zakončena trochu nešťastně. V plánu jsme měli pustit hudbu, jež by symbolizovala úklid. Zapomněli jsme o tom žáky však informovat a hudbu jsme připravenou taky neměli. Spustili jsme tedy hudbu z počítače paní učitelky, která však nebyla moc slyšet.

Fáze 2: Zpětný pohled

Ověřit naplnění hlavních zásad aktivit podle MGML

Radostné: Žáci na úkolech pracovali zaujatě a těšili se na další.

Zvládnutelné: Žáci si dokázali s úkoly poradit a splnit je.

Malé: Plnění jednoho úkolu netrvalo déle než 5 minut.

Smysluplné: Žáci úkoly vnímali jako zábavné, a proto se nad smyslem jistě moc nezamýšleli. My však víme, že si zde uvědomí, čím vším jsou schopni vyprávět.

Holistické a integrální: V první části jsme se věnovali tématu vyprávění z nejrůznějších pohledů. Zahrnuta byla oblast hudební, výtvarná i tělesná.

Zhodnotit připravenost prostředí

V milestonu se žáci dokázali orientovat a využívali možnosti volby pořadí plnění úkolů. Významy symbolů byly žákům jasné, přesto občas pracovali u stolu označeného jinou formou práce. Materiály byly dostupné. Pouze u úkolu 4b jsme zapomněli na zrcadlo,

na což nás upozornili žáci. Formulace úkolů by mohla být lepší. Často jsme s žáky zadání společně četli a pomáhali jim v započetí úkolu.

Ověřit zajištění individualizovaného charakteru výuky

Individuální tempo práce bylo narušeno v úkolu *Malíř hudby*, kde se žáci na sebe museli ohlížet. Okamžitá zpětná vazba byla k dispozici u všech úkolů. Její charakter byl většinou takový, že si ji podávali žáci navzájem.

Posoudit plynulost střídání partnerů a využití pomocného systému

Žáci povětšinou pracovali se stejným partnerem. S radostí využívali možnosti stát se expertem.

Zhodnotit kvalitu plnění úkolů

Za kvalitní splnění se zde tedy považuje radostné plnění úkolu, snaha a zaujetí. Pouze u jednoho žáka jsme zaznamenali ledabylé plnění a to proto, aby úkolů splnil co nejvíc.

Posoudit zvládnutí role učitele v metodě MGML

Role učitele byla naplněna ve smyslu toho, že byla žákovi poskytnuta opora a pomoc. Žádné cvičení v první části se neopírá o plnění s učitelem, a proto byla naše role významná při podpoře žáků při práci v novém systému.

Fáze 3: Uvědomění si podstatných aspektů

Naši pomoc při práci na cvičení číslo 1 *Malíř hudby* vnímáme jako potřebou. Neodpovídá to sice principům metody, na druhou stranu to byla první hodina. Příště bychom takovouto činnost ulehčili dostupností přehrávačů.

Na základě zjištění, že žák P. měl úkol 4b označený jako splněný, přitom se nesháněl po zrcadle, netušíme, jak ověřit důsledné splnění úkolu.

Žáci seděli většinou na svých obvyklých místech anebo vedle kamaráda, jemuž místo patří.

Fáze 4: Vytváření alternativních postupů a jednání

Zaměříme se na dílčí cíl zajištění individuálního charakteru výuky, kde jsme v úkolu číslo 1 přišli na problém, kdy žákovi nebylo umožněno zpracovat úkol v klidu a zároveň tím byla narušena i práce ostatních žáků.

Možnostmi řešení jsou zajistit více přehrávačů; úkol přesunout do jiné místnosti; apelovat na respekt ostatních. Vybrali jsme si možnost apelování na respekt ostatních, neboť první dvě možnosti nejsou z finančních ani prostorových možností uskutečnitelné.

Fáze 5: Vyzkoušení

6. 2. 2015

Na základě proběhnuté hodiny musíme podotknout, že si žáci již zvykli na užívání počítače společně a vzájemně se respektovali.

10.2 6. února 2015

Fáze 1: Jednání

Na úvod ranního kruhu jsme přehráli pár minut ze skladby Vltava od Bedřicha Smetany. Tímto způsobem jsme seznámili žáky s prvkem signalizující úklid.

Na hodině byl přítomen žák N., který v pondělí chyběl. Vyzvali jsme žáky, aby mu vysvětlili, jak se postupuje při práci.

Symbole forem práce jsme již před začátkem hodiny přelepili. Poukázali jsme na to, aby žáci pracovali na místech označených příslušným symbolem. Řekli jsme, že třída patří všem a nemusí sedět na svém obvyklém místě.

Poprosili jsme žáky, aby se dopsali do hodnotícího formuláře. První hodinu jsme uvedli, že vypracované úkoly mohou označit barevně. Jenže z toho není možné vyčíst, v jakém pořadí úkoly zpracovali. Z toho důvodu byli žáci požádáni, aby psali datum.

Ujistili jsme se, zda žáci mají nějaké otázky a následně se pustili do práce. Opět jsme nasedli na jednom místě. I paní učitelka se mezi žáky pohybovala. Učební látka vyprávění, popis, nadpis se těžko hodnotí slovy správně, či špatně. Proto jsme se zúčastnili procesu učení a poslouchali, co žáci vyprávějí. Paní učitelka se hodně věnovala podpoře žáku při vyprávění. Jejich zvykem bylo říct dvě věty a cvičení ukončit.

Zaznamenali jsme, že když žáci vracejí materiály, rovnou si vezmou další materiál dříve než zadání. Poté se nás někteří hned ptají, co mají dělat. Některá zadání jsou pro žáky nesrozumitelně formulovaná a plní je jinak než by měli. Poté právě nastávají i situace, kdy jdeme žákům pomoci s plněním úkolu.

Žáci se na nás často obracejí s tím, že neví, s kým mají pracovat. Naopak dvě žákyně postupují zásadně spolu. S pomocí hodnotícího formuláře jsme se snažili vyřešit problém hledání partnera pro práci. Občas se nám to podařilo, ale někdy jsme přiřadili žáka k již pracující dvojici.

Všimli jsme si, že u úkolu 6b *Expert na příběhy 3*, kdy mají žáci na výběr mezi pracovním listem s podporou a bez podpory, upřednostňují ten s podporou. Bohužel se zde ukázalo, že někteří žáci opravdu nečtou zadání a píšou o jiných příbězích, než mají na výběr.

Žáci začali přecházet do druhé části milestone. Někteří ale zapomněli na evaluaci s označením E1. Sháněli po zadání, jež nebylo k dispozici. Žádný žák nedokázal pracovat s formulací myšlenkové mapy.

Žák D. si všiml překlepu v zadání, kdy bylo místo „Hod’ kostkou...“ uvedeno „Hod’ kostrou...“ V závěrečném kruhu jsme žáky požádala o pečlivé čtení zadání a upozornili nás na chyby.

Hudbu signalizující ukončení činnosti jsme pustili 15 minut před koncem hodiny. Zpočátku nebyla dobře slyšet, ale žáci pracující na koberci, ji vnímali jako první. Následovalo předávání zprávy o ukončení činnosti samotnými žáky a dalším ujišťováním u nás a paní učitelky, že se opravdu jedná o hudbu ukončující činnost.

Fáze 2: Zpětný pohled

Ověřit naplnění hlavních zásad aktivit podle MGML

Radostné: Žáci byli zaujati prací na úkolech.

Zvládnutelné: Žáci upřednostňovali pracovní list s podporou při sepisování známého příběhu.

Malé: Žáci nebyli unaveni plněním úkolů, a proto soudíme, že jejich délka byla odpovídající.

Smysluplné: Druhá část milestonu vychází z předchozích znalostí a zkušeností žáků, z toho důvodu je mohli vnímat jako součást svého života.

Holistické a integrální: Druhá část se zaměřovala pouze na použití českého jazyka.

Zhodnotit připravenost prostředí

Práci žáků stěžoval fakt, že nedodržovali postup shromažďování zadání a pomůcek. Často zamířili k materiálům, bez toho aniž by si vyzvedli zdání. V přípravě milestonu jsme opomněli připravit zadání k evaluaci. A také formulace zadání nebyla vždy nejjasnější.

Ověřit zajištění individualizovaného charakteru výuky

Ve druhé části milestonu se nevyskytuje žádný technický problém, kvůli kterému by se žáci museli zdržovat. Zpětná vazba byla opět ve většině případů podávána formou komentáře kamaráda. Problém byl však s kvalitou zpětné vazby.

Bohužel jsme byli nuceni zasahovat do tvoření partnerů.

Posoudit plynulost střídání partnerů a využití pomocného systému

Střídání partnerů a využívání všech míst dle forem práce se zlepšilo. Žáci nadále využívali možnosti být expertem. Sami jsme zasahovali do tvoření partnerů a porušovali jsme i zadané formy práce.

Zhodnotit kvalitu plnění úkolů

Z důvodu nepozorného čtení zadání psali někteří žáci například o jiném tématu, než bylo zadáno. Na následnou zpětnou vazbu, která probíhala formou komentáře, zapomínali. Bylo zapotřebí pohybovat se mezi žáky a poslouchat jejich rozhovory.

Posoudit zvládnutí role učitele v metodě MGML

Naše jednání mělo stejný průběh jako předchozí hodinu. Řešili jsme organizaci a pomáhali žákům orientovat se v novém stylu práce.

Fáze 3: Uvědomění si podstatných aspektů

Využití expertů byl dobrý nápad. Jenže žáci, kteří přecházejí do druhé části milestonu, vyhledávají experty místo toho, aby počkali na žáky, kteří toto cvičení teprve plnit budou. Doufali jsme, že žáci budou zapisovat svůj postup i do formuláře hodnocení a na základě těchto informací si žáci též budou moci najít jiného partnera.

Žáci se nás ptali, co mají dělat s určitým materiálem možná proto, že je to jednodušší než si přečíst zadání. Náš neustálý pohyb ve třídě mohl též vzbuzovat pocit nápomoci.

Ne všechna zadání jsou formulována srozumitelně. Proto jsme v ranním kruhu s žáky diskutovali o lepší formulaci zadání úkolu *Jako herci v divadle*.

Formulace myšlenkové mapy nebyla zcela jasná.

Fáze 4: Vytváření alternativních postupů a jednání

Zde se zaměříme se na formulaci zadání, které je součástí dílčího cíle zhodnocení připraveného prostředí. Vyskytly se zde hned dva problémy: chybějící zadání a nesrozumitelné zadání.

Řešení nápravy nepřipraveného zadání je jen zpětně vypracovat a vložit do pořadačů pro další žáky.

U formulace zadání máme možnosti jako nechat žáky navrhnout formulaci; my přeformulujeme zadání; projdeme všechna zadání a zkontrolujeme jejich formulace. S paní třídní učitelkou jsme se poradili a zvolili možnost nechat žáky navrhnout řešení.

Fáze 5: Vyzkoušení

9. 2. 2015

V ranním kruhu jsme s žáky řešili formulaci úkolu číslo 7 *Jako herci v divadle*, který byl nejméně srozumitelný.

10.3 9. února 2015

Fáze 1: Jednání

Pondělní ranní kruh začíná vždy povídáním každého žáka i paní učitelky o tom, co prožili o víkendu. Následně jsme požádali žáky o důsledné zapisování do hodnotícího formuláře, a aby na základě této tabulky dohledávali partnery pro práci.

Společně s žáky jsme navrhli možnou formulaci úkolu číslo 7. Poté jsme dali prostor dotazům. Zajímalo je, zda si mohou číst, až ukončí i červenou část milestonu. Mohou si samozřejmě číst i v průběhu. Dodali jsme poté ještě, aby si přečtené části z knih zapsaly do „mapky“, neboť jsou totéž součástí práce.

V ranním kruhu jsme spolu s paní učitelkou kladli důraz na poctivé plnění úkolů. Apelovali jsme na jejich svědomí a paní učitelka na dobrý pocit z vykonané práce. Na hodině byli přítomni dva žáci, kteří práci s milestonem započali, ale od té doby chyběli. Díky koncepci metody mohli navázat tam, kde skončili.

Pořád za námi chodili žáci a ptali se, co mají dělat v určitém cvičení. Sami si zadání nepamatujeme, a když se jich zeptám, ať nám ukážou zadání, teprve jej začnou hledat. Zadání poté společně přečteme a pak se jich doptáváme, co je jejich úkolem.

Dva žáci jsou ve vedení, ale jejich práce neodpovídá kvalitě. Dále jsme si všimli, že si někteří žáci mnohdy nepřečtou zadání a úkol plní jinak. Ještě hůř to dopadá s kontrolou, která probíhá zpětnou vazbu kamaráda. Tato informace je napsaná v zadání u symbolu klíče. Žádný žák si toto však již nepřečte.

Když po nás žáci J. a P. žádali třetí část milestonu, požádali jsme je o jejich příběhy. Žák P. raději utekl. Žák J. nám příběh ukázal. Požádali jsme jej o doplnění komentáře kamarádem.

Vyměnili jsme symbol práce ve dvojici za symbol skupiny, neboť byl nedostatek místa pro tuto činnost.

Při úkolu 9b nastal problém s hledáním skupiny. Dva žáci ve vedení splnili úkol nakonec sami. Dovolila jim to paní učitelka a my bychom v tu chvíli udělali to samé.

Fáze 2: Zpětný pohled

Ověřit naplnění hlavních zásad aktivit podle MGML

Radostné: I ve třetí části milestonu jsou zahrnuty aktivity jako poznávání věcí po hmatu, které splňují zásadu „radostné“.

Zvládnutelné: Na základě samostatného plnění úkolů žáky je vnímáme jako splnitelné.

Malé: Délka plnění úkolů byla přiměřená.

Smysluplné: Třetí část milestonu se zabývá novou látkou.

Holistické a integrální: Pouze dva úkoly byly propojeny s oblastí jazyka a přírodovědnými vědami.

Zhodnotit připravenost prostředí

Na základě zkušenosti s chybějícími žáky vidíme, že metoda opravdu zamezuje mezerám v učení. To, že někteří žáci si neví rady s úkolem, pramení pouze z toho, že si ani nepřečetli zadání. K úkolu číslo 9b by bylo dobré dopsat komentář učitele. Žáci si mnohdy navzájem nic nenapsali, ačkoliv to stojí v klíči na kartě aktivit.

Ověřit zajištění individualizovaného charakteru výuky

Ve třetí části milestonu jsou zahrnuty úkoly s okamžitou možností kontroly a nevyskytl se zde žádný problém.

Kvalitu plnění úkolů jsme se snažili podpořit rozhovorem v ranním kruhu.

Posoudit plynulost střídání partnerů a využití pomocného systému.

Manipulace s formulářem hodnocení námi nebyla zcela promyšlená, a proto se partneři pro práci shánějí hůře. Žáci se buď drží ve stálých dvojicích, skupinkách, nebo volí experty. Žáci J. a P. porušili formu práce a to z důvodu nedočkavosti splnit co nejvíce úkolů. Na druhou stranu si tím však udrželi vlastní tempo práce.

Zhodnotit kvalitu plnění úkolů

Ve třetí části jsou úkoly zaměřené na konkrétnější znalosti a je tedy možné je kvantitativně kontrolovat. Otázkou je však, zda si žáci úkol opravdu zkontrolovali.

Posoudit zvládnutí role učitele v metodě MGML

Stále jsme se ještě nedostali k podstatné roli učitele v MGML, kterou je podpora žáků při plnění touto formou označených úkolů.

Fáze 3: Uvědomění si podstatných aspektů

V zápisu do hodnotícího formuláře jsou nedokonalosti způsobené naším nepřesným zadáním. Na základě zkušeností z realizace milestonu studentky Petry v Německu jsme hodnotící formulář raději nevystavovali. V první části milestonu se partneři hledali snadno. Nyní jsou však žáci více rozprostřeni a nemají se kde informovat o možnosti spolupráce. Podporujeme zapisování do hodnotícího formuláře připomenutím vždy na začátku hodiny. Pokud k nám přijde žák, že nemá s kým pracovat, dohledáváme partnery spolu v hodnotícím formuláři.

Fáze 4: Vytváření alternativních postupů a jednání

Problém s prolínáním žáků způsobuje soudržnost některých dvojic a naopak samostatnost jiných. Možnostmi řešení jsou upozornit žáky na práci pokaždé s jiným partnerem; požádat žáky o větší střídání partnerů; nařídít žákům práci v určitých dvojicích. Vališová, Kasíková (2011) uvádějí, že učitel je ten, který žáky rozdělí do skupin v kooperativním vyučování.

Fáze 5: Vyzkoušení

Myšlenku Vališové, Kasíkové v této metodě není možné uskutečnit, proto jsme zvolili možnost vlídného požádání o střídání partnerů. Nastalo tedy to, že se žáci domluvili s jiným kamarádem či kamarádkou. Náš cíl toto nebyl, ale trochu jsme se posunuli z ustrnutí.

10.4 10. února 2015

Fáze 1: Jednání

Dnešní den jsme se rozhodli začínat bez ranního kruhu a započetí práce jsme nechali zcela výhradně na žácích. Na tabuli byla napsaná ranní zpráva paní učitelkou, aby žáci nezapomněli, že dnes se ranní kruh nekoná. Většina žáků si srovnala věci, krátce si popovídala a pustila se do práce ještě dřív, než začala vyučovací hodina.

Začátek hodiny byl velice klidný. Seděli jsme na jednom místě a nechali žáky jednat. Doplňili jsme do modrého pořadače úkol číslo čtrnáct, jehož úkolem bylo setkání s učitelem a diskuze nad splněnými cvičeními.

Měli jsme pocit, že je ve třídě pracovní klid. Paní učitelka přesto několikrát zacinkala zvonkohrou signalizující zklidnění.

Dnes si četlo nejvíce žáků. Četli si jak jednotlivci, tak celé skupiny. Žáci J. a P. dokončovali červený milestone a každému se chlubili, že už budou u konce. Často si žáci

plní úkoly, stěžovali na ty, kteří čtou. Zopakovali jsme jim proto, že i oni si mohou čist, kdykoli uznají za vhodné.

Žáci J. a P. plnili úkoly bleskurychle, ale ne přesně podle zadání. Když jsme se žáka P. ptali, jestli za námi byl s úkolem 13c, kde je symbol učitele, řekl, že si cvičení zkontroloval s paní učitelkou. Paní učitelka seděla hned za katedrou, ale rozhovor neslyšela. Nevěděli jsme, zda je to pravda, a proto jsme žáka požádali o vyplněný pracovní list. Nejprve nám tvrdil, že jej nemá a poté, že ho má ve fólii. Žádali jsme žáka, ať nám pracovní list ukáže, ale odvětil, že zrovna pracuje na úkolu. Dovolil nám však, abychom si list vynadali sami. Pracovní list jsme si vyndali a na první pohled bylo jasné, že jej s paní učitelkou nekonzultoval. Nechali jsme to být a odešli jsme.

Nastala chvíle, kdy žáci P. a J. došli ke cvičení číslo 14. Zajímalo nás, jakým úkolem by se chtěli pochlubit. Přečetli nám příběh, jež byl sepsán na základě úkolu *Příběh hraček*.

V tu chvíli, kdy jsme s žáky rozebírali vypracované úkoly, nastal ve třídě ruch. Žákyně E. nás neustále žádala, abychom jí našli partnera pro práci. Odvětili jsme ji pouze, ať se jde informovat k hodnoticímu formuláři.

Úkol *Meeting s učitelem* jsme museli s žáky P. a J. asi po 3 minutách ukončit. Požádali jsme je o seřazení materiálu od nejlepšího po nejméně zdařilý. Poté si odešli čist.

Skladbu Vltava symbolizující úklid jsme pustili v 9:30. Do 9:40 seděli všichni žáci v kruhu a místa byla uklizená.

Fáze 2: Ohlédnutí se

Ověřit naplnění hlavních zásad aktivit podle MGML

Tuto hodinu si četlo více žáků než minulou. Přikládáme to potřebě oddychu. Aktivitu splňovaly čtyři zásady. Částečně neodpovídali zásadě holistické a integrální.

Zhodnotit připravenost prostředí

Neustále se opakující problém s hledáním partnerů by vyřešil přehledný hodnoticí formulář.

Ověřit zajištění individualizovaného charakteru výuky

V žádném z úkolů nechyběla zpětná vazba. Žáci nebyli omezováni časovými limity.

Posoudit plynulost střídání partnerů a využití pomocného systému

Někteří žáci měli problémy s hledáním partnerů, neboť ve třídě neměli žádného „spojence“. Jiní se naopak drželi ve stálých dvojicích.

Zhodnotit kvalitu plnění úkolů

Jsme si vědomi žáků, kteří spěchali, jen aby splnili co nejvíc úkolů. Do příštího milestone bychom se snažili zakomponovat striktnější kontrolu. Ukázalo se, že *zkouška 2* neobsahuje doplňující ani rozšiřující úkoly a navíc ověřuje pouze znalost přirovnání.

Posoudit zvládnutí role učitele v metodě MGML

Úkol číslo 14 zahrnoval formu práce s učitelem. Poprvé jsme si tedy vyzkoušeli roli učitele v MGML. Nevnímáme ji bohužel jako zdařilou, neboť jsme řešili organizační záležitosti a žákům nebyla věnována dostatečná pozornost.

Fáze 3: Uvědomění si podstatných aspektů

Úkol číslo čtrnáct jsme operativně dotvářeli v průběhu realizace hodin. Uvědomili jsme si, že v tématu jako je vyprávění, popis a nadpis ve třetím ročníku je třeba i mnohem větší kontrola ze strany učitele. Chtěli jsme dát prostor žákům, navzájem si pomoci a poradit. Nyní bychom k tomu ještě přidali diskuzi učitelem.

Už při tvorbě milestone jsme si byli vědomi žáka P. a jeho vlastnosti vyhnout se jakékoli práci. Z tohoto důvodu bychom příště do milestone zařadili více míst s kontrolou učitele. Snad bychom tím předešli ledabylé práci.

Dnešní hodinu četlo hodně žáků. Bohužel jsme se to s paní učitelkou rozhodli omezit. Bylo nám to líto. Museli jsme však dát podmínku splnění alespoň 3 úkolů za jeden blok výuky.

Skladbu Vltava necháváme hrát tak dlouho, dokud je třeba. Vnímáme to jako pozitivní, neboť samotná hudba žáky zklidní a přerušení jejich práce není násilné.

Fáze 4: Vytváření alternativních postupů jednání

Od počátku započetí práce na milestone vnímáme problém s kvalitou zpracování jednotlivých aktivit. Největší problém nastal u formy slovního hodnocení kamarádem. Způsobilo jej však nepozorné čtení zadání a žáci tedy nikomu žádný komentář nenapsali. Řešení, jež jsou navrhována, budeme brát v úvahu při dalším vytváření milestoneů. Navrhujeme tedy zapojit více úkolů, které budou kontrolované učitelem a to i na základě zkušeností studentky Petry. Jedná se však pouze o takové aktivity, kde záleží na subjektivním pohledu každého z nás.

Fáze 5: Vyzkoušení

Výše jmenovaný alternativní postup zahrneme do přípravy dalšího milestoneu.

10.5 11. února 2015 první část

Fáze 1: Jednání

Do třídy jsme dorazili před osmou hodinou ranní. Přítomen byl již žák J., který splnil tři části milestoneu. Chtěl začít ihned pracovat, my jsme však museli nejdříve poslední část milestoneu připravit.

Přelepili jsme symbol práce s učitelem od katedry paní učitelky ke skupinovému stolu. Ale protože se ke stolu posadilo hodně žáků, kteří pracovali ve dvojici, symbol jsme přelepili na jiný stůl.

Do třídy přicházeli další žáci a ptali se, zda mohou začít pracovat. S radostí se dávali do práce. Sedli jsme si ke stolu označeným pro učitele a pozorovali žáky. Žáci přicházeli a žádali si mapky milestoneu a to modré nebo červené části. Žákyně E. a žák D. pravidelně potřebovali pomoci s hledáním partnera. Nedoprovázeli jsme je již

k hodnoticímu formuláři, ale pouze jsme na něj odkázali. Když přišli podruhé, odkázali jsme je na experty.

Žáci J. a P. přišli splnit poslední úkol. Úkolem bylo s učitelem vybrat již napsaný text a ten přepracovat a úhledně a bez chyb přepsat. Chtěli nás přemluvit, aby mohli psát jiný text. Oceňovali jsme jejich zájem vymýšlet nový příběh, ale chtěli jsme dodržet zadání a stejné podmínky pro všechny žáky.

Pozorovali jsme, že se mnoho žáků blíží k úkolu číslo 14 *Meeting s učitelem* a následně k úkolu č. 16 *Já spisovatel*, kde je formou práce s učitelem. Požádali jsme paní učitelku o spolupráci, i přestože víme, že nám po celou dobu pomáhá.

Oceňujeme schopnost žáků vyjadřovat se k materiálům a prezentovat, co vytvořili. Společně jsme opravili pravopis. Cvičení číslo 13c, kde měla proběhnout kontrola s učitelem a neproběhla, jsme společně zkontrolovali nyní.

Všimli jsme si rozdílu mezi meetingem s paní třídní učitelkou a s námi. Paní učitelka probrala všechny materiály, kladla otázky a dbala na jejich zodpovězení. My jsme většinou zběžně prošli, co žáci napsali. Hlavní pozornost jsme věnovali opravě pravopisu. Opominuli jsme rozhovor nad namalovanými obrázky na základě poslechu hudby a též nad zkouškou 1, kde žáci doplňovali myšlenkovou mapu.

Z počátku jsme nechali žáky samotné představit odvedenou práci a to, co nepředstavili, jsme neřešili. Postupem času jsme se začali více doptávat. Ne vždy jsme s žákem seděli u stolu se správným symbolem, neboť u stolu tomu označeným nebyl dostatek místa.

V závěrečném kruhu jsme žáky informovali, že budeme pokračovat po angličtině asi 1 hodinu a poté ukončíme mileston závěrečným příběhem.

Fáze 2: Zpětný pohled na jednání

Ověřit naplnění hlavních zásad aktivit podle MGML

Stejně jako v předchozích dnech plnili žáci úkoly s nadšením. Pouze zásada holistická a integrální byla splněna jen u některých úkolů.

Zhodnotit připravenost prostředí

Většina žáků si poradila se systémem práce v MGML. Jiní potřebovali stálou podporu. Komplikace plynulosti hledání partnerů způsobila nejasnost zápisu do hodnotícího formuláře.

Kdyby ve třídě nebylo paní učitelky, nebyli bychom schopni cvičení 14 a 16 zvládnout. Způsobilo by to čekání žáků a plynulost procesu učení by se zpomalila.

Částečné nedodržování sezení podle symbolů zmatek nezpůsobilo. Někteří žáci na to opravdu dbali a dívali se, k jakým stolům si mají sednout, když ale místo nenašli, sedli si jinde.

V úkolu číslo 13b chyběly kolíčky. K dispozici jich byly pouze dvě sady.

Ověřit zajištění individualizovaného charakteru výuky

Individualizaci narušil fakt dvou téměř po sobě jdoucích cvičení s učitelem. Byli jsme ve stresu, zda stihne všem žákům vyhovět, podat zpětnou vazbu a projevit zájem.

Posoudit plynulost střídání partnerů a využití pomocného systému

Některé dvojice se již od počátku sžily a odmítaly pracovat s někým jiným. Jak už jsme se ale zmínili, zkomplikovala to i nepřehlednost hodnotícího formuláře.

Zhodnotit kvalitu plnění úkolů

Úkol číslo 14 obahoval zpětný pohled žáka na plnění jeho úkolů a my jsme mohli pozorovat i jejich kvalitu. Žáci svoji aktivitu reflektovali a navrhovali řešení ke zlepšení.

Posoudit zvládnutí role učitele v metodě MGML

Dbali jsme na sezení v místě označené příslušným symbolem, ale z důvodu nedostatku místa to nebylo vždy možné. S žáky jsme neprocházeli všechny materiály možná z důvodu stresu, že nestíháme všechno obstarat. Do toho nás žáci neustále žádali o mapky, či chtěli pomoci s hledáním partnera.

Fáze 3: Uvědomění si podstatných aspektů

Hledání partnerů pro práci se usnadnilo vystavením hodnotícího formuláře a pravidelného zapisování splněných úkolů.

V příštím milestonu budeme muset více dbát na rozložení forem práce. Průběh celé realizace doprovázelo špatné rozvržení stolů. Naopak za dobré vnímáme, že první část neobsahovala podporu učitele, a proto jsme mohli řešit organizační otázky a podporovat žáky při práci novým způsobem.

Na základě zkušenosti s přemlouváním od žáka P. a J., že chtějí psát jiný příběh a také toho, že žáci prezentovali pouze to, co chtěli, si uvědomujeme, že se necháme snadno ovlivnit. Možná z toho důvodu, že se bojíme jejich stagnace, či z obav, že nevládneme diskuzi nad materiály.

Byli jsme pod tlakem a stresem, že nestíháme všechno obstarat, ale hlavní příčinou bylo nepromyšlení otázek a cílů úkolu č. 14 *Meeting s učitelem*.

Fáze 4: Vytváření alternativních postupů a jednání

Návrhy na zlepšení učitelovi role nesouvisí přímo z metodou MGML. Obecně je nutné jasněji strukturovat požadavky, jež chceme v daném úkolu splnit.

Fáze 5: Vyzkoušení

11. 2. 2015

Snažili jsme se rozmyslet si otázky a strukturovat postup při plnění úkolu. Nechávali jsme jim však i prostor pro vyjádření svých myšlenek.

10.6 11. února 2015 druhá část

Zde se věnujeme pouze popisu zakončení výuky dle milestonu s tématem *Cesta za příběhem*.

Fáze 1: Jednání

Začátek hodiny byl věnován prezentaci námořnického tábora paní učitelkou. Následně jsme žáky informovali, že pracovat budeme 35 minut a poté se sejdeme v kroužku, kde si společně vytvoříme příběh. Zopakovali jsme podmínku, že si může číst pouze ten, který splnil všechny úkoly.

V závěrečném kruhu jsme nejprve žáky poprosili o vyplnění sebehodnocení se vzkazem pro studentku Janu. Následně jsme přešli k tvoření příběhu. Rozdali jsme sáčky s puzzly a zadali instrukce. Někteří žáci si hned poté, co roztřídili své puzzle, odešli číst. Jiní se snažili o složení celého obrázku.

V kruhu jsme si převyprávěli příběh o Shreckovi. Každý řekl vždy jednu větu, a ten kdo nevěděl, mohl vynechat. Zde jsme *Cestu za příběhem* zakončili. Paní učitelka si ještě vzala závěrečné slovo a prošla s žáky, co se naučili. Společně zodpověděli otázky, co tvoří příběh, z čeho se skládá, jak se nazývají jeho části.

11 Rozhovor

V této kapitole uvádíme rozhovor s paní učitelkou Šenkyříkovou, jež byla přítomna u realizace výuky dle metody MGML.

Jak na vás působí metoda MGML v prostředí vzdělávacího programu Začít spolu?

Výborně! Velmi dobře se aplikuje. Jen bych ji nemíchala s centry aktivit. Buď centra aktivit nebo MGML, na obojí současně bohužel není v jednom dni dostatek času.

Co vás zaujalo?

Zaujalo mě, že se žáci vrhli do práce, jakmile přišli do školy a chtěli své úkoly vždy dokončit. Nevadilo jim tedy začínat bez ranního kruhu. Líbí se mi šíře aktivit, barevnost a připravenost. Dále, že pracují v různě velkých skupinách anebo sami. Byla jsem ráda za kontrolu s učitelem, kdy žák představil vše, co vytvořil. Žákovo snažení tak nezůstalo bez odezvy. A učitel díky tomu získal další informace o práci žáků.

V čem vidíte její výhody?

Při nepřítomnosti žáků ve výuce. Žák, který chybí, o nic nepřijde a má možnost naskočit tam, kde skončil. Díky plánu se můžou dobře zorientovat. Další výhody vidím v širokém spektru úkolů. Vše souvisí a nic není vytržené z kontextu, což ostatně patří i do Začít spolu.

O čem pochybujete?

Pochybuji o své schopnosti toto připravit. Jestli by úkoly byly dobře zadané, kvalitní a dovedly žáky k vytyčeným cílům. Zda by se žáci dokázali ve struktuře orientovat. Určitě bych potřebovala konzultanta.

Nevím, zda by bylo možné, v současné chvíli, učit celý rok pouze s MGML. Myslím, že nejprve by bylo nutné vyškolit učitele. Aby se nám na konci roku nestalo, že by někteří žáci neměli všechno dokončené a tím nebyly dosaženy očekávané výstupy.

Vidíte možnost uplatnění této metody na české primární škole?

Ano, na malé škole, kde by tomu byli všichni nakloněni, spolupracovali by a vzájemně se podporovali.

U nás by se dalo určitě jednou za čtvrt roku zpracovat vhodné téma touto metodou. Jen by bylo dobré mít partnera, který by pomohl s přípravou, např. kolegyně v ročníku.

Možná by zavedení MGML bylo horší u prvňáků, ale vlastně by to také šlo. U pátých ročníků se krásně nabízejí témata z dějepisu či zeměpisu. Ovšem chtělo by to připravovat ve spolupráci s kolegy s aprobační na tyto předměty.

Jaké vidíte možnosti uplatnění v programu Začít spolu?

Prostředí třídy Začít spolu je pro MGML vhodné a skoro již připravené. Ve struktuře MGML vidím podobu s E-U-R. Metoda MGML je krásně využitelná do části dne v Začít spolu nazývané gramotnost. Ovšem je časově dosti náročná, proto by bylo pro žáky vhodnější nejprve dokončit milestone a pak teprve zařadit úkoly do center aktivit.

Jak by se dala metoda MGML s tímto programem propojit?

Určitě s ranním a závěrečným kruhem. Zde máme prostor pro sdílení rad, doporučení a postřehů z práce.

Čím by mohla metoda MGML tento program obohatit?

O zvýšení vytrvalosti žáků pracovat na něčem delší dobu než pracují v centrech. Možná by si na tom uvědomili, že když něčeho chtějí dosáhnout, tak to trvá a vyžaduje jejich vytrvalou zodpovědnou práci.

Dále ji může obohatit o jiné způsoby práce a další možnost zvýšit zodpovědnost žáků za vlastní učení.

12 Výsledky výzkumné části - závěr

Výzkum byl uskutečněn v únoru 2015 na první stupni základní školy A. Metodou výzkumu byl výzkum akční. Projekt jsme realizovali v 6 blocích výuky. Program Začít spolu byl vybrán pro realizaci výuky dle metody MGML, neboť je svými principy nejbližší.

Připravili jsme, realizovali jsme a reflektovali jsme výuku českého jazyka dle metody MGML na české primární škole. Naplnění dílčích cílů bylo reflektováno za pomoci Korthagenova reflexního cyklu ALACT. Díky zpětnému pohledu na tvorbu, realizaci a naše jednání si uvědomujeme podstatné aspekty, na něž je třeba se příště zaměřit. Současně jsme si ověřili funkčnost didaktického systému MGML v prostředí elementární školy.

Prvním dílčím cílem bylo ověřit naplnění hlavních zásad aktivit podle MGML. Hlavními zásadami tvorby úkolů v metodě MGML jsou aktivity radostné, malé, zvládnutelné, smysluplné, holistické a integrální. Při přípravě jsme si dali záležet na smysluplnosti každého úkolu; na tom, aby byl zvládnutelný pro žáky mladšího školního věku; materiály jsme přepracovali do nejrůznějších pomůcek, s nimiž je možná manipulace. Dbali jsme na logickou návaznost a postupné osvojování učiva na základě Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. Během realizace jsme zaznamenali úspěšnost žáků při plnění, což naznačuje, že úkoly byly zvládnutelné a zároveň jejich rychlé řešení, což poukazuje splnění zásady „malé“. Nadšení žáků z práce vykazuje splnění podmínky „radostné“. Úkoly byly stavěny na žákových zkušenostech a znalostech a propojovány se všedním životem, proto si dovoluujeme tvrdit, že je žáci vnímali jako smysluplné. Pozapomněli jsme však na kritérium holistické a integrální, jež jsme aplikovali pouze na úkoly v první části milestonu.

Druhým dílčím cílem bylo zhodnotit připravenost prostředí, mezi což řadíme přehlednost milestonu, smysluplnost symbolů, různorodé materiály a formulaci zadání. Žáci se bez problému orientovali v posloupnosti plnění úkolů. Potíže nastali v průběhu realizace, kdy jsme si začali uvědomovat, že hodnotící formulář je důležitou složkou při hledání partnerů pro práci. Na výběr měli žáci z široké škály různorodých materiálů, jež

podporovali skoro všechny smysly a inteligence dle Gardnera. Z důvodu, že se jednalo o realizaci milestonu, jež neprošel fází kritických připomínek kolegů, se během realizace objevilo několik nejasně formulovaných zadání. Dále zadání u první zkoušky chybělo a také neposkytovalo žádnou zpětnou vazbu. Ani druhá evaluace neobsahovala zadání a dále se nerozšiřovala na úkoly doplňující a procvičující.

Ověřit zajištění individualizovaného charakteru výuky, tedy možnost učení se dle vlastního tempa a poskytnutí okamžité zpětné vazby, bylo třetím dílčím cílem. Narušení vlastního tempa práce i práce ostatních se objevilo v úkolu prvním, kde žáci poslouchali vážnou hudbu. Tento úkol obsahoval i špatný seznam pomůcek na kartě aktivit. Byli jsme si vědomi ideální podoby plnění tohoto úkolu, kdy by si žák hudbu prožil. Neslučovalo se to však s našimi možnostmi. Okamžitá zpětná vazba byla nejčastěji poskytována formou komentářů spolužáků a komunikací s nimi. Zde jsme si uvědomili nutnost rozvoje hodnocení práce druhých, neboť žáci psali velice krátké připomínky. Zároveň jsme si však vědomi toho, že tento typ hodnocení je pro žáky velice náročný. U aktivit, kde existuje pouze jedna správná odpověď, byly vždy k dispozici připravené karty s řešením. V případě, že se jednalo o subjektivní hodnocení, jsme využívali kooperace žáků.

Čtvrtým dílčím cílem bylo posoudit plynulost střídání partnerů a využití pomocného systému. Jak jsme se již zmínili, započali jsme práci na úkolech bez hodnotícího formuláře a tím se žákům později zkomplikovalo hledání partnerů. Žáci často využívali pomocný systém expertů. Experti si byli vědomi svých povinností a plnili je s velkým nasazením. Forma pomoci zde spočívala spíše ve splnění úkolů s žákem, který nemůže najít partnera, protože úkol již všichni splnili.

Zhodnotit kvalitu plnění úkolů bylo dílčím cílem číslo pět. V průběhu realizace jsme narazili na některé nedokonalosti, jež jsou spojené s kvalitou odvedené práce. V průběhu realizace jsme tuto situaci dokázali ještě změnit, protože struktura milestonu nebyla dokončena. Zařadili jsme tedy úkol *Meeting s učitelem*. Smyslem bylo s žákem projít jeho portfolio a poskytnout zpětnou vazbu.

Poslední dílčí cíl tvořilo reflektování zvládnutí role učitele v metodě MGML. Z počátku jsme se věnovali organizaci a podpoře žáků při práci dle nového systému. Později si již žáci na styl práce zvykli a byli schopni pracovat bez pomoci. Stěžejní rolí učitele ve výuce dle lešení je podpora žáků pouze k tomu určených úkolech. Nešťastná kompozice milestone způsobila, že jsme nebyli schopni v dostatečné kvalitě žáky podpořit.

Metoda MGML výuku v programu Začít spolu obohatila o rozličné formy práce, možnost volby, různorodý materiál, vlastní tempo při osvojování učiva a jinou formu spolupráce mezi žáky. Program Začít spolu naopak díky ranním a závěrečným kruhům, blokové výuce a přístupu paní třídní učitelky umožnil kvalitní průběh realizace.

Realizace výuky dle metody MGML byla úspěšná. Za poklidný průběh vděčíme hlavně paní třídní učitelce, jež se o metodě předem informovala, vypomáhala při realizaci a byla nám podporou. Zaznamenali jsme větší problémy s plynulostí střídání partnerů, což bylo způsobeno nejasnými instrukcemi k zápisu do hodnotícího formuláře a zároveň počátečním odmítáním jej vystavit. Ověřili jsme si schopnost žáků pracovat dle mapky v připraveném prostředí a tím i přehlednost a srozumitelnost konceptu symbolů, souboru materiálů, karet aktivit, karet s řešením, využití expertů a grafické struktury milestone.

Za největší přínos shledáváme využití expertů. Vyřešili jsme tedy problém rozdílného tempa práce jednotlivých žáků, kdy žáci s pomalejším tempem učení nemohou splnit určitý úkol, protože jej již všichni splnili. Otevřené však zůstává, jak stejným způsobem podpořit i žáky rychlejší.

13 Závěr

V diplomové práci s názvem Individualizovaná výuka českého jazyka podle metody MGML jsme představili otevřený didaktický systém MultiGradeMultiLevel-Methodology, jež byl vyvinut na základě potřeb vzdělávání chudých vesnických obyvatel v Rishi Valley, v Indii.

V teoretické části práce jsme se zabývali vznikem a vývojem metody; popsali jsme strukturu práce a systém osvojování učiva; věnovali jsme se organizaci dne v satelitní škole a k tomu náležící kooperaci s rodinou; nastínili jsme vzdělávání a roli učitele ve výuce dle metody MGML. Významnou roli systému potvrzuje využití metody v evropském prostředí. Nastínili jsme německo-indickou kooperaci a realizaci metody na školách v Bavorsku. V závěru jsme představili program Začít spolu, v jehož rámci byla realizována vyučovací jednotka dle dané metody. Naše pojetí metody reflektovalo dosavadní zkušenosti německých pedagogů, kteří touto metodou obohacují výuku na vybraných základních školách v Bavorsku.

Řešili jsme též otázku individualizované a diferencované podoby výuky. Jmenovali jsme hlavní rysy individualizace dle Vališové, Kasíkové, 2007 a využili jsme je ke zhodnocení metody MGML jako prostředku individualizované výuky.

Výuka dle metody MGML není na české primární škole zavedena. Z tohoto důvodu byla pro realizaci akčního výzkumu zvolena základní škola A se vzdělávacím programem Začít spolu, neboť je svými principy metodě MGML nejbližší. Na základě porovnání dle příručky Kompetentní učitel 21. století jsme zjistili, že oba přístupy vedou k podpoře rozvoje klíčových kompetencí a to svým způsobem práce, chápáním role žáka jako aktivního činitele ve výuce a učitele jako partnera.

Na základě realizace metody jsme dospěli k závěru, že didaktický systém lze aplikovat jako prvek obohacení výuky v programu Začít spolu. Domníváme se, že by bylo možné metodu MGML využít, stejně jako na škole St. Vincent-Schule Regensburg, na školách pro žáky se specifickými poruchami učení.

Na základě teoretických poznatků a zkušeností nabytých v praktické části bychom rádi využívali metodu v našem budoucím pedagogickém působení. V průběhu zpracování diplomové práce jsme získali mnoho cenných zkušeností ze zahraničí, rozšířili jsme si obzory v nejrůznějších pedagogických přístupech ke vzdělávání a ujasnili si, co je cílem vzdělávání ve 21. století.

14 Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura

BADEGRUBER, B. *Otevřené učení ve 28 krocích*. Praha: portál, 1994. ISBN 80-85282-76-3.

BARTELS, J. NECKER-ZEIHNER, M. *Individuelles Lernen: Differenzierung und Individualisierung im Unterricht*. Berlin: Senatverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2012. Dostupné na: WWW: <<http://berlin.de/sen/bwf.html>>

BERAN, V. *Učím se s radostí: zkušenosti – lekce – projekty*. Praha: Agentura Strom, 2003. ISBN: 80-8610609-8.

BERGE, Z. L. MUILENBURG, L. *Handbook of mobile learning*. New York: Routledge, 2013. ISBN 978-0-415-50369-3.

DREXL, D. *Qualität im Grundschulunterricht Der Einfluss der Elementar- auf die Primarpädagogik*. Imprint: Springer VS, 2014. ISBN 978-365-8036-652.

GIRG, R. LICHTINGER, U. MÜLLER, T. *Lernen mit Lernleitern: Unterrichten mit der MultiGradeMultiLevel-Methodology (MGML)*. Immenhausen, Hess: Prolog-Verlag, 2012. ISBN 978-393-4575-523.

GOODMAN, G. *Educational psychology: an application of critical constructivism*. New York: Peter Lang, 2008. ISBN 978-1-4331-0111-3.

HIMMELSTOß, L. *Die Einführung der Wortarten nach Maria Montessori unter Verwendung der MultiGradeMultiLevele-Methodology*. Regensburg, 2014. Diplomová práce. Univerzita Regensburg. Vedoucí práce Dr. Ralf Girg.

HOSTER, L. ROLFF, H. G. *Unterrichtsentwicklung: Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse*. Weinheim: Beltz, 2001. ISBN 3-407-25241-2.

HRUŠKA, L. KREJČOVÁ, V. *Učím se s radostí: zkušenosti – lekce – projekty: Jak „Začít spolu“ v chemii*. Praha: Agentura Strom, 2003. ISBN: 80-8610609-8.

INTERNATIONAL STEP BY STEP ASSOCIATION. *Competent Educators of the 21st Century: Principles of quality pedagogy*. Latvia, 2010. Dostupné na WWW: <<http://www.issa.nl/content/issa-quality-principles>>

JANDERKOVÁ, D. *Slovník základních pojmů z pedagogiky psychologie a metodologie*. Mendelova univerzita v Brně, 2010. ISBN 978-80-7375-372-6.

KASÍKOVÁ, H. a J. VALENTA. *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování: aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 1994. ISBN 80-901-6600-8.

KARGEROVÁ, J. CICHONOVÁ, I. LOKAJ, M. *Učím se s radostí: zkušenosti – lekce – projekty: Kvality dobré školy*. Praha: Agentura Strom, 2003. ISBN: 80-8610609-8.

KARGEROVÁ, J. MAŇOUROVÁ, Z. *Individualizace ve výuce* [online]. Praha: Step by Step ČR, o. s., 2013 [citováno 23. ledna 2015]. Dostupné na WWW: <<http://napadyproskoly.blogspot.cz/2013/11/individualizace-ve-vyuce.html>>

KÄSTNER, J. *Individualisiertes Lernen: Leitlinien und Perspektiven für die berufsbildenden Schulen in Hamburg* [online]. Hamburg: Hamburger Institut für Berufliche Bildung, 2011 [citováno 5. března 2015]. Dostupné na WWW: <<http://www.hibb.hamburg.de/index.php/file/download/1645?PHPSESSID=82e7f133a95103d23f8c44a40a03826e>>

KNOBLOCH, L. *Unterrichtsmodell aus Indien macht weltweit Schule* [online]. Mittelbayerische, 2012 [citováno 28. ledna 2015]. Dostupné na WWW: <http://www.mittelbayerische.de/nachrichten/panorama/artikel/unterrichtsmodell_aus_indien_m/787526/unterrichtsmodell_aus_indien_m.html>

KOLÁŘ, Z. (et. al) *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 979-80-247-3710-2.

Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA [online]. Praha: Step by step Česká republika, o. s., 2011 [citováno 3. března 2015]. Dostupné na WWW: <<http://zacitspolu.eu/images/kompletniucitel.pdf>>

KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5.

KOVALIKOVÁ, S. OLSENOVÁ, K. *Integrovaná tematická výuka: model*. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901873-0-7.

KREJČOVÁ, V. KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.

KRIEGER, C. G. *Wege zu offenen Arbeitsformen: Leitfaden zur Unterrichtsgestaltung für die Sekundarstufe* [schéma]. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2005. ISBN 3-89676-856-5.

LEHNER, T. *Kinder mit großem Wissendurst* [online]. Schwandorf: Mittelbayerische, 2012 [citováno 14. ledna 2015]. Dostupné na WWW: <http://www.mittelbayerische.de/_misc/print/article_print.cfm?pid=10072&lid=0&cid=0&tid=0&pk=807121>

LENZEN, D. (et. al.) *Pädagogische Grundbegriffe, Band 2*. 8. vyd. Stuttgart: Rowohlt Taschenbuch, 2007. ISBN 978-3-499-55488-9.

LINDENTHALER, Ch. *Individualisierung: Mehr als ein Unterrichtskonzept* [online]. Gallneukirchen: Evangelisches Diakoniewerk, 2010 [citováno 5. března 2015]. Dostupné na WWW: <http://www.diakoniewerk.at/assets/DKW-Allgemein/Fachforum-Downloads/Diakoniewerk_Lindenthaler_05-2010.pdf>

MINISTRY OF HUMAN RESOURCE DEVELOPMENT GOVERNMENT OF INDIA. *Elementary education: Overview* [online]. [citováno 7. března 2015]. Dostupné na WWW: <<http://mhrd.gov.in/overview-ee>>

MÜLLER, T. *Lernen mit Lernleitern* [online]. [citováno 11. ledna 2015]. Dostupné na WWW: <<http://www.lernleitern-ins-leben.de/lernen-mit-lernleitern/>>

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově*. Kroměříž: Spirála, 2001. ISBN 80-901873-4-X.

PIKE, G. SELBY, D. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994. ISBN: 80-85623-98-6.

PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

SCHMIED, C. *Initiative „25+“: Individualisierung des Unterrichts Persönlichkeit und Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellen*. In: [online]. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2007, 2014-05-26 [cit. 2015-03-05]. Dostupné na WWW: <https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2007_09.html>

SCHRACK, Ch. NÁROSY, T. *Individualisieren mit eLearning: Neues Lernen in heterogenen Lerngemeinschaften* [online]. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2009.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1999. ISBN 80-85866-33-1.

TUDGE, J. MOLL, L. C. (Ed.) *Vygotsky and education: instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. New York: Cambridge University Press, 1990, s. 155-171. ISBN 0-521-36051-X.

VALÍŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VALÍŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ H. (et. al.) *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

WALTHER, M. *Der Marchtaler Plan: Beispiel einer Reform von unten*. Berlin u.a.: LIT, 2006. ISBN 38-258-0019-9.

WOOD, D. BRUNER, J. S. ROSS, G. *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines*. New York: Blackwell Pub. [etc.], 1976, vol.17, no.2, s. 89-100.

Videa

KULDEEP, M. Freedom to Learn. In: Youtube [online]. Zveřejněno 31. března 2013 [vid. 10. ledna 2015]. Dostupné na WWW:
<<https://www.youtube.com/watch?v=NxfiImmUFaU>>

Cizojazyčné slovníky

POLÁKOVÁ, J. NELEŠOVSKÁ, A. *Česko-německý, německo-český pedagogicko-psychologický slovník*. Olomouc: Olomouc, 2000. ISBN 80-7182-091-1.

Školní dokumenty

- *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*
- *Tematický plán pro 3. ročník*

Internetové zdroje:

- www.alternativniskoly.cz
- www.sbscr.cz
- www.rishivalley.org
- www.lernleitern-ins-leben.de
- www.river-rv.org
- <http://dum.rvp.cz/index.html>

Literatura k projektům

ČECHOVÁ, M. *Komunikační a slohová výchova*. Praha: ISV, 1998, 226 p. ISBN 80-858-6632-3.

GARDNER, H. *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-717-8279-3.

GÖTZ, M.. *Wir alle brauchen furchtbar viel Musik – Praxiserprobung zur MGML-Methodology im Musikunterricht*. Regensburg, 2014. Diplomová práce. Univerzita Regensburg. Vedoucí práce Dr. Ralf Girg.

HIMMELSTOß, L. *Die Einführung der Wortarten nach Maria Montessori unter Verwendung der MultiGradeMultiLevele-Methodology*. Regensburg, 2014. Diplomová práce. Univerzita Regensburg. Vedoucí práce Dr. Ralf Girg.

PETERKA, J. *Teorie literatury pro učitele*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-729-0244-X.

ŠEBESTA, K. VÁŇOVÁ, K. *Čítanka: pro 3. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-863-9.

ŠEBESTA, K. VÁŇOVÁ, K. *Čítanka pro 3. ročník základní školy, příručka pro učitele*. Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-866-0.

ŠEBESTA, K. VÁŇOVÁ, K. *Čítanka 3 pracovní sešit 1 pro 3. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-864-6.

ŠEBESTA K. VÁŇOVÁ, K. *Čítanka 3 pracovní sešit 2 pro 3. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-865-3.

15 Přílohy